



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 05 de abril del año 2021

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Maritza Cuadrado Peraza, con C.C. No. 26431203,

_____, con C.C. No. _____,

_____, con C.C. No. _____,

_____, con C.C. No. _____,

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o Maritza Cuadrado Peraza

Titulado: Relación entre emociones, cultura ambiental y convivencia en los procesos de formación en instituciones educativas rural, urbana y étnica del Huila

presentado y aprobado en el año 2021 como requisito para optar al título de

Doctor en Educación y Cultura Ambiental;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

Vigilada Mineducación



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

Firma: _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

Firma: _____



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Relación entre emociones, cultura ambiental y convivencia en los procesos de formación en instituciones educativas rural, urbana y étnica del Huila

AUTOR O AUTORES: Maritza Cuadrado Peraza

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Cuadrado Peraza	Maritza

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Vives Hurtado	Martha Patricia
López Jiménez	Nelson Ernesto

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
----------------------------	--------------------------

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Doctor en Educación y Cultura Ambiental

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Doctorado en Educación y Cultura Ambiental

CIUDAD: Neiva
PÁGINAS: 320

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2021 **NÚMERO DE**

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 4
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general x
 Grabados___ Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___
 Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros x

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Emociones	Emotions	6. Convivencia escolar	School coexistence
2. Cultura	Culture	7. _____	_____
3. Cultura ambiental	Environmental culture	8. _____	_____
4. Educación ambiental	Environmental education	9. _____	_____
5. Educación emocional	Emotional education	10. _____	_____

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La presencia de problemas de convivencia escolar en la escuela ha llamado la atención de diferentes investigadores que han indagado con respecto al tema a nivel nacional e internacional, sin embargo, este tipo de problemas es una constante en la actualidad, en diferentes instituciones de educación básica y media en Colombia, debido que en algunas instituciones se evidencian entre los mismos estudiantes agresiones verbales, físicas, bullying y cyberbullying, de esta manera, encontrándose problemas de violencia escolar.

Para desarrollar la investigación, se utilizó el método cualitativo, con el fin de ahondar en la vida cotidiana escolar y comprender las relaciones entre las categorías de estudio. Las técnicas que se usaron fueron el análisis documental, las entrevistas y los grupos focales. La población determinada fue la comunidad educativa de tres instituciones públicas una rural, una étnica y una urbana de educación básica y media del departamento del Huila.

Los resultados de la investigación permitieron generar conocimiento relevante y pertinente para describir cómo se están dando los procesos de formación en emociones, convivencia



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 4
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

y cultura ambiental en las instituciones educativas de educación básica y media en el departamento del Huila, como también, se comprendió la relación entre estas categorías que sirve como base para diseñar estrategias educativas que mejoren las relaciones de convivencia en los estudiantes de las instituciones educativas de educación básica y media. Por último, se formuló una propuesta metodológica de educación ambiental desde la educación emocional que contribuye al surgimiento de relaciones interpersonales respetuosas.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The presence of coexistence problems at school has attracted the attention of different researchers who have investigated the subject at a national and international level. However, this type of problem is a constant at present time, in different educational institutions at the elementary and secondary education level in Colombia, due to the fact that in some educational institutions, verbal and physical aggressions, bullying and cyberbullying are evident among the same students, in this way, encountering problems of school violence.

To develop this research, the qualitative method was used in order to go deeper into everyday school life and understand the relationships between the study categories. The techniques used were documentary analysis, interviews and focus groups. The determined population was the educational community of three public educational institutions. They were a rural, an ethnic, and an urban, with elementary and secondary education in the department of Huila.

The results of the research allowed the generation of relevant and pertinent knowledge to describe how the formation process in emotions, coexistence and environmental culture are taking place in educational institutions at the elementary and secondary education level in the department of Huila, as well as the relationship among these categories that serves as a basis to design educational strategies that improve coexistence relationships in students from elementary to secondary educational institutions. Finally, a methodological proposal for environmental education was formulated from emotional education that contributes to the development of respectful interpersonal relationships.



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	4 de 4
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: DOCTOR CARLOS VALERIO ECHAVARRÍA GRAJALES

Firma:

Nombre Jurado: DOCTOR JOSÉ MARÍA INFANTE BONFIGLIO

Firma:

Nombre Jurado: DOCTORA GINA MARCELA ORDOÑEZ ANDRADE

Firma:

RELACIÓN ENTRE EMOCIONES, CULTURA AMBIENTAL Y
CONVIVENCIA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS RURAL, URBANA Y ÉTNICA DEL HUILA

MARITZA CUADRADO PERAZA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL
NEIVA, 2021

RELACIÓN ENTRE EMOCIONES, CULTURA AMBIENTAL Y
CONVIVENCIA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS RURAL, URBANA Y ÉTNICA DEL HUILA

MARITZA CUADRADO PERAZA

Presentado a la Facultad de Educación como requisito parcial para obtener el título
de Doctora en Educación y Cultura Ambiental

Directora
MARTHA PATRICIA VIVES HURTADO
Doctora en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas
Magister en Educación

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL
NEIVA, 2021

NOTA DE ACEPTACIÓN

DR. JOSÉ MARÍA INFANTE BONFIGLIO
JURADO

DRA. GINA MARCELA ORDOÑEZ ANDRADE
JURADO

DR. CARLOS VALERIO ECHAVARRÍA GRAJALES
JURADO

DRA. MARTHA PATRICIA VIVES HURTADO
DIRECTORA

Neiva, 26 marzo de 2021

Agradecimientos

A mi directora de tesis, Martha Patricia Vives Hurtado, por su incansable paciencia y apoyo en esta investigación, por ser mi guía e iluminar mi camino en este proceso, porque cada una de las asesorías fueron llenas de amor, respeto y comprensión. En fin, por ser esa excelente persona y profesional que forma a sus educandos en la emoción del amor.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Eduardo Santos, la Institución Educativa Nicolás García Bahamon y la Institución Educativa Kue Dsi'j por su buena disposición y colaboración durante el trabajo de campo.

A la Universidad Autónoma de Nuevo León, Instituto de Investigaciones Sociales, Programa de Doctorado en Ciencias Sociales con Orientación en Desarrollo Sustentable, por permitirme compartir conocimientos, experiencias, conocer y aprender de cada uno de los estudiantes y profesores quienes me recibieron y acogieron con amor durante mi pasantía en Monterrey México, en especial al Dr. José María Infante Bonfiglio.

A mi compañero de vida, Carlos Albeiro Cuesta Bladrich, por su amor y apoyo incondicional en todas las etapas de este proyecto.

A mi familia, mis padres y mis hermanas, en especial a mi hermana Mary Rubiela Cuadrado Peraza quien siempre me acompañó y me animó a seguir a delante con este proyecto.

Al profesor Nelson López, por su ejemplo como profesional y como persona.

Al grupo PACA por sus demostraciones de amor y acompañamiento en este proceso.

A María Fernanda Pérez, por su colaboración y apoyo en cada una de las etapas del desarrollo de esta investigación.

A mi amiga, Mary Brigén Basto Monsalve, por sus consejos, observaciones y aportes en esta investigación.

Dedicatoria

A mis padres por siempre creer en mí e impulsarme cada día a ser mejor persona y profesional, además, por darme la oportunidad de nacer y convivir en el seno de una familia compuesta por papá, mamá y hermanas que han llenado mi vida de amor, felicidad, comprensión y apoyo.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN DEL PROYECTO	13
ABSTRACT	14
1. INTRODUCCIÓN	15
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.2 OBJETIVOS	23
1.3 JUSTIFICACIÓN	24
2. ESTADO DEL ARTE	29
2.1 Emociones y educación emocional	29
2.2 Emociones y convivencia	32
2.3 Convivencia y cultura	36
2.4 Emociones, educación y cultura ambiental	36
3. MARCO TEÓRICO	41
3.1 EMOCIONES	41
3.1.1 Concepciones sobre la emoción	41
3.1.2 Clasificación de las emociones desde las ciencias	43
3.1.2.1 Las emociones desde lo biológico	43
3.1.2.2. Las emociones desde lo filosófico	46
3.1.2.3 Las emociones desde lo psicológico	48
3.1.2.4 Las emociones desde lo político	50
3.1.3 Clasificación o tipos de emociones por diferentes autores	54
3.1.3.1 Emociones básicas y sociales	54
3.1.3.2 Emociones primarias y secundarias	62
3.1.3.3 Emociones positivas y negativas	62
3.1.3.4 Emociones primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras	66
3.1.3.5 Emociones primarias, secundarias y sociales	66
3.1.3.6 Las emociones y sus familias	67
3.1.4 Inteligencia emocional	70
3.1.5 Educación emocional	72
3.2 CONVIVENCIA ESCOLAR	76
3.2.1 Los conflictos escolares son parte de la convivencia	78
3.2.2 Violencia escolar	80
3.2.2.1 Proyectos Pedagógicos	85

3.2.2.2 Manual de convivencia	86
3.2.2.3 Ruta de atención integral para la convivencia escolar	87
3.2.2.4 Protocolos de la ruta de atención integral para la convivencia escolar	88
3.2.4 Prevenir la violencia escolar debe ser un rol de los docentes	88
3.2.5 Características de la escuela tradicional que incrementa la violencia escolar	91
3.3 CULTURA AMBIENTAL	94
3.3.1 Cultura y su relación con la naturaleza	95
3.3.2 Desarrollo, crisis ambiental y cultura	100
3.3.2.1 Criterios operativos para el desarrollo sostenible o sustentable.....	106
3.3.3 Cultura ambiental.....	108
3.3.4 Educación ambiental.....	111
3.3.5 Marco Normativo en educación ambiental	115
3.3.5.1 En el ámbito internacional	115
3.3.5.1.1 Conferencias de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, 1972.....	116
3.3.5.1.2 Seminario Internacional de Educación Ambiental de 1975	117
3.3.5.1.3 Conferencia Intergubernamental de Tbilisi Sobre Educación Ambiental de 1977	118
3.3.5.2 En el ámbito nacional.....	120
3.3.5.2.1 Constitución Política de Colombia de 1991.....	121
3.3.5.2.2 Ley 99 de diciembre 22 de 1993. Ley General Ambiental de Colombia.....	122
3.3.5.2.3 Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación	123
3.3.5.2.4 Decreto 1860 de 1994	125
3.3.5.2.5 Decreto 230 de 2002	126
3.3.5.2.6 Decreto 1743 de 1994	127
3.3.5.2.7 Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA)	129
3.3.5.2.8 Ley 1549 de 2012.....	132
3. METODOLOGÍA	135
3.1 Unidad de análisis	137
3.2 Técnicas de recolección de la información	138
3.3 Fases de la investigación.....	141
3.4 Descripción de las instituciones educativas intervenidas.....	142
4. RESULTADOS	147
4.1 ANÁLISIS CATEGORÍA CONFLICTOS.....	147
4.1.1 Concepción de conflicto.....	147

4.1.2 Causas por las que se generan conflictos	149
4.1.2.1 Bullying y cyberbullying	149
4.1.2.2 Hacinamiento en la institución.....	152
4.1.2.3 Celos y envidia.....	153
4.1.2.4 Pérdida de autoridad, falta de acompañamiento de los padres de familia y violencia intrafamiliar.....	155
4.1.2.5 Robos	157
4.1.2.6 Consumo y expendio de sustancia psicoactivas.....	159
4.1.2.7 Control de emociones.....	161
4.1.2.8 Encuentros de culturas	162
4.1.3 Agresiones físicas entre compañeros	164
4.1.4 Agresiones verbales entre compañeros	166
4.1.5 Conflictos familiares	168
4.1.6 Resolución de conflictos entre estudiantes por negociación.....	170
4.1.7 Resolución de conflictos entre estudiantes por mediación	171
4.1.8 Manejo institucional de los conflictos	173
4.1.8.1 Ruta de atención institucional para la convivencia escolar.....	173
4.1.8.2 Docente director de grado	175
4.1.8.3 Función del Docente Orientador	177
4.1.8.4 Rol de padres de familia.....	179
4.1.9 Democracia en las instituciones educativas	181
4.2 ANÁLISIS CATEGORÍA EMOCIONES	183
4.2.1 Concepción de emociones.....	183
4.2. 2 Tipos de emociones.....	185
4.2.2.1 Emociones básicas	185
4.2.2.1.1 Tristeza.....	185
4.2.2.1.2 Ira	187
4.2.1.3 Felicidad.....	189
4.2.2.1.4 Miedo	191
4.2.2.1.5 Asco	193
4.2.2.2 Emociones sociales	193
4.2.2.2.1 Envidia	194
4.2.2.2.2 Celos	196

4.2.3 Expresión de las emociones	197
4.2.4 Manejo emocional de los conflictos.....	202
4.2.5 Educación emocional	205
4.2.6 Incidencia de las emociones en la convivencia escolar	208
4.2.7 Emociones que dificultan las relaciones interpersonales en armonía o respetuosas	211
4.2.8 Emociones facilitadoras de relaciones interpersonales en armonía o respetuosas	212
4.3 ANÁLISIS CATEGORÍA EDUCACIÓN AMBIENTAL	214
4.3.1 Concepciones de naturaleza	214
4.3.2 Cosmovisiones de la naturaleza en la comunidad campesina e indígena	217
4.3.3 Educación ambiental en el aula de clase	219
4.3.4 Proyectos ambientales escolares (PRAE)	222
4.3.5 Grupos ecológicos, de investigación y proyecto social enfocados en EA	226
4.3.6 Actividades institucionales que se realizan para enseñar a cuidar la naturaleza.....	229
4.3.7 Emociones que surgen al realizar actividades de cuidar la naturaleza.....	232
4.3.8 Actividades ambientales que hacen que se mejore la convivencia	235
4.3.9 Emociones que surgen al entrar en contacto con la naturaleza	237
4.3.10 Incidencia de las emociones en el cuidado de la naturaleza	239
4.3.11 Cultura ambiental.....	242
4.3.12 Problemas ambientales.....	245
4.3.13 Hábitos ambientales ayudan a mejorar la convivencia	247
4.3.14 Cómo mejorar la relación de los seres humanos con la naturaleza.....	249
4.3.15 Naturaleza como medio de supervivencia en la comunidad campesina e indígena.....	251
4.4. RELACIÓN ENTRE EMOCIONES, CULTURA AMBIENTAL Y CONVIVENCIA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURAL, URBANA Y ÉTNICA DEL HUILA.....	254
4.4.1 Relación emociones-convivencia.....	254
4.4.2 Emociones y convivencia en la escuela	258
4.4.3 Relación emociones-cultura ambiental	261
4.4.4. Emociones, cultura ambiental y convivencia.....	266
5. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL QUE CONTRIBUYE AL SURGIMIENTO DE RELACIONES INTERPERSONALES RESPETUOSAS	273
5.1 Educación emocional.....	278
5.2 Principios que orientan la Educación Ambiental.....	285

6. CONCLUSIONES	292
BIBLIOGRAFIA	297
ANEXOS	311
ANEXO 1. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN APLICADOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	311
ANEXO 2. MATRIZ CATEGORIAL.....	316
ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	318

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1: Emociones básicas y sociales</i>	<i>70</i>
<i>Tabla 2: Actores entrevistados en las instituciones educativas urbana, rural y étnica.</i>	<i>140</i>

LISTA DE GRAFICAS

Grafica 1: ¿has visto dentro de tu colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas?.....	18
Grafica 2: Estado del arte.....	40
Grafica 3: Respuesta de ataque o huida	45
Grafica 4: Emociones	75
Grafica 5: Convivencia escolar.....	93
Grafica 6: Cultura ambiental	134
Grafica 7: Relación entre emociones, cultura ambiental y convivencia	272
Grafica 8: Propuesta metodológica de educación ambiental desde la educación emocional que contribuye al surgimiento de relaciones interpersonales respetuosas.	291

RESUMEN DEL PROYECTO

La presencia de problemas de convivencia escolar en la escuela ha llamado la atención de diferentes investigadores que han indagado con respecto al tema a nivel nacional e internacional, sin embargo, este tipo de problemas es una constante en la actualidad, en diferentes instituciones de educación básica y media en Colombia, debido que en algunas instituciones se evidencian entre los mismos estudiantes agresiones verbales, físicas, bullying y cyberbullying, de esta manera, encontrándose problemas de violencia escolar.

Por lo tanto, una de las variables relacionadas con los problemas de convivencia escolar es el manejo de las emociones por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta que la manera como los seres humanos experimentan y expresan las emociones son aprendidas en el proceso de convivencia y del contexto cultural del que se haga parte en el cual se interiorizan creencias, símbolos, valores y ciertas maneras de comportarse que inducen a tener respeto por uno mismo, por los demás y por la naturaleza. Por consiguiente, todos los seres humanos poseen una cultura ambiental que los identifica por la manera en que se relacionan con los demás seres humanos y con el ambiente.

Por tal razón, se hizo indispensable indagar sobre la relación que se presenta entre las emociones, la convivencia y la cultura ambiental para determinar cómo las emociones inciden en la convivencia y la cultura ambiental o por el contrario como la cultura ambiental incide en las emociones y en las relaciones convivenciales.

Para desarrollar la investigación, se utilizó el método cualitativo, con el fin de ahondar en la vida cotidiana escolar y comprender las relaciones entre las categorías de estudio. Las técnicas que se usaron fueron el análisis documental, las entrevistas y los grupos focales. La población determinada fue la comunidad educativa de tres instituciones públicas una rural, una étnica y una urbana de educación básica y media del departamento del Huila.

Los resultados de la investigación permitieron generar conocimiento relevante y pertinente para describir cómo se están dando los procesos de formación en emociones, convivencia y cultura ambiental en las instituciones educativas de educación básica y media en el departamento del Huila, como también, se comprendió la relación entre estas categorías que sirve como base para diseñar estrategias educativas que mejoren las relaciones de convivencia en los estudiantes de las instituciones educativas de educación básica y media. Por último, se formuló una propuesta metodológica de educación ambiental desde la educación emocional que contribuye al surgimiento de relaciones interpersonales respetuosas.

Palabras clave: emociones, cultura, cultura ambiental, educación ambiental, educación emocional, convivencia escolar.

ABSTRACT

The presence of coexistence problems at school has attracted the attention of different researchers who have investigated the subject at a national and international level. However, this type of problem is a constant at present time, in different educational institutions at the elementary and secondary education level in Colombia, due to the fact that in some educational institutions, verbal and physical aggressions, bullying and cyberbullying are evident among the same students, in this way, encountering problems of school violence.

Therefore, one of the variables related to the problems of school coexistence is the management of emotions by the students, taking into account that the way in which human beings experience and express emotions are learned in the coexistence process and of the cultural context where they belong. They internalize beliefs, symbols, values and certain ways of behaving that induce respect for oneself, for others and for nature. Consequently, all human beings have an environmental culture that identifies them by the way they relate to other human beings and to the environment.

For this reason, it was essential to inquire about the relationship that occurs among emotions, coexistence and environmental culture to determine how emotions affect coexistence and environmental culture or, on the contrary, how environmental culture affects emotions and in coexistence relationships.

To develop this research, the qualitative method was used in order to go deeper into everyday school life and understand the relationships between the study categories. The techniques used were documentary analysis, interviews and focus groups. The determined population was the educational community of three public educational institutions. They were a rural, an ethnic, and an urban, with elementary and secondary education in the department of Huila.

The results of the research allowed the generation of relevant and pertinent knowledge to describe how the formation process in emotions, coexistence and environmental culture are taking place in educational institutions at the elementary and secondary education level in the department of Huila, as well as the relationship among these categories that serves as a basis to design educational strategies that improve coexistence relationships in students from elementary to secondary educational institutions. Finally, a methodological proposal for environmental education was formulated from emotional education that contributes to the development of respectful interpersonal relationships.

Keywords: emotions, culture, environmental culture, environmental education, emotional education, school coexistence.

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de problemas de convivencia escolar en la escuela ha llamado la atención de diferentes investigadores que han indagado con respecto al tema a nivel nacional e internacional, sin embargo, este tipo de problemas es una constante en la actualidad, en diferentes contextos escolares de educación básica y media en Colombia, debido que en algunas instituciones se evidencia entre los mismos estudiantes agresiones verbales y físicas, dentro y fuera de las instituciones, asociando estos comportamientos con una deficiente formación en resolución de conflictos, educación ambiental y emocional.

Por consiguiente, se indagó por la relación entre las emociones, la convivencia y la cultura ambiental, la investigación se realizó en tres instituciones educativas del departamento del Huila, una rural, una urbana y una étnica, con el fin de tener un panorama más amplio de las relaciones de las tres categorías en tres contextos escolares diferentes.

Esta investigación se expone en seis capítulos a saber: el primer capítulo aborda el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de la investigación. El segundo capítulo aborda el estado del arte, el tercer capítulo aborda el marco teórico de la investigación retomando los referentes teóricos de la investigación, así, se encuentran los apartados de emociones, convivencia escolar y cultura ambiental, en el cuarto capítulo se aborda la metodología que en esta investigación es el método cualitativo, debido a que se realizó la descripción de la cultura escolar en relación a las tres categorías ya enunciadas en las instituciones educativas urbana, rural y étnica. Continuando con esta descripción, en el quinto capítulo se presentan los resultados hallados en la investigación y se finaliza con un sexto capítulo donde se expone, la propuesta metodológica de educación ambiental desde la educación emocional que contribuye al surgimiento de relaciones interpersonales respetuosas. Este informe se finaliza con las conclusiones de la investigación.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación de Colombia señala las normas generales que regulan, definen y desarrolla la organización y la prestación del servicio educativo en el país. Esta Ley se crea para regular el sistema educativo, además reglamenta la convivencia escolar, por consiguiente, es de resaltar que en esta Ley se establece que: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de 1994, artículo 1).

Por lo tanto, la presente Ley resalta las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que se encarga de cumplir una función social coherente con las necesidades e intereses de los individuos, de la familia y de la sociedad en general. Se basa en los principios de la Constitución Política con relación al derecho a la educación que tiene toda persona, en la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación, cátedra y en su carácter de servicio público.

De esta manera, el artículo 67 de la Constitución Política, define, desarrolla y ordena la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica, media, no

formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social (Ley 115 de 1994, artículo 1).

Por tal razón, la educación es un proceso de formación permanente y es un proceso en el cual están incluidos los estudiantes, los padres de familia, los docentes, los administrativos y en general toda la comunidad educativa, con el fin de trabajar de la mano para ofrecer una educación integral, por consiguiente, en la Ley 115 de 1994 se estableció el artículo 87 que reglamenta los manuales de convivencia dando la facultad a cada institución educativa para que los construyan según el contexto, este artículo dice: “Reglamento o manual de convivencia. Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo” (Ley 115 de 1994, artículo 87).

Por lo tanto, con la creación de los manuales de convivencia se busca que cada institución educativa tenga la responsabilidad de velar por un clima escolar agradable que sea generador de relaciones interpersonales respetuosas, en donde se respeten los derechos y se cumplan los deberes de la comunidad educativa dando las garantías para que los educandos tengan un buen ambiente escolar que sea facilitador para los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Sin embargo, se encuentra que en algunas instituciones educativas en Colombia se presentan algunos problemas de convivencia escolar, los cuales hacen que se vulneren los derechos de algunos educandos, como también estos eventos hacen que no se cumplan algunos deberes de la comunidad educativa, por lo tanto, estos problemas de convivencia escolar hacen que se generen conflictos de diferente índole que conllevan a agresiones físicas y verbales entre estudiantes, haciendo que la educación no sea integral y de calidad y que no se cumpla lo establecido en la Ley General de Educación, como también, se vulneren algunos derechos básicos establecidos en la Constitución Política de 1991.

Actualmente, se encuentran investigaciones en donde se evidencia que en Colombia existe violencia en los contextos escolares, en especial, en los niveles de básica y media, como lo muestra la investigación realizada por Chaux (2011, p. 79), de la Universidad de los Andes (Colombia) en donde se encuentra que:

La violencia en el contexto escolar es un problema serio en toda América Latina. Varios estudios han mostrado prevalencias altas en países como Argentina, Colombia, Chile y México (e.g., Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007; Chaux & Velásquez, 2008; Kornblit, Adaszko & Di Leo, 2008; Madriaza, 2008, citados en Chaux, 2011). Hoy sabemos, también, que la agresión que sufren muchos estudiantes puede tener consecuencias académicas y psicológicas graves en el corto y largo plazo (e.g., DeLuca, Pigott & Rosenbaum, 2002, Abril; Forero, McLellan, Rissel & Bauman, 1999; Gladstone, Parker & Malhi, 2006. Citados en Chaux, 2011). Somos conscientes de que no es fácil lograr disminuciones efectivas en la agresión. Incluso, algunas evaluaciones rigurosas no han encontrado cambios

significativos en programas bien estructurados (Social and Character Development Research Consortium, 2010, citado en Chaux (2011)). Es decir, es un problema serio y muy prevalente, que debemos comprender mejor para identificar, ensayar y evaluar constantemente nuevas alternativas para prevenirlo.

De esta manera, se ha venido creando conciencia de la importancia que tiene trabajar por la disminución de violencia en las instituciones educativas en Colombia, para esto, se ha venido investigando como identificar las clases de violencia que se dan en educación básica y media, por consiguiente, en la Universidad Pedagógica Nacional, Torres y Velásquez (2008), construyeron la encuesta de victimización escolar con base en otras encuestas de similar naturaleza utilizadas a nivel internacional, luego con la información recogida se presentaron los tipos de agresión, violencia y delincuencia que tienen niveles particularmente altos en Bogotá, en comparación con lo que se ha encontrado en otros contextos. Las encuestas fueron aplicadas en colegios públicos y privados a estudiantes de grado quinto hasta undécimo y las edades de los estudiantes oscilan entre los 8 y 23 años.

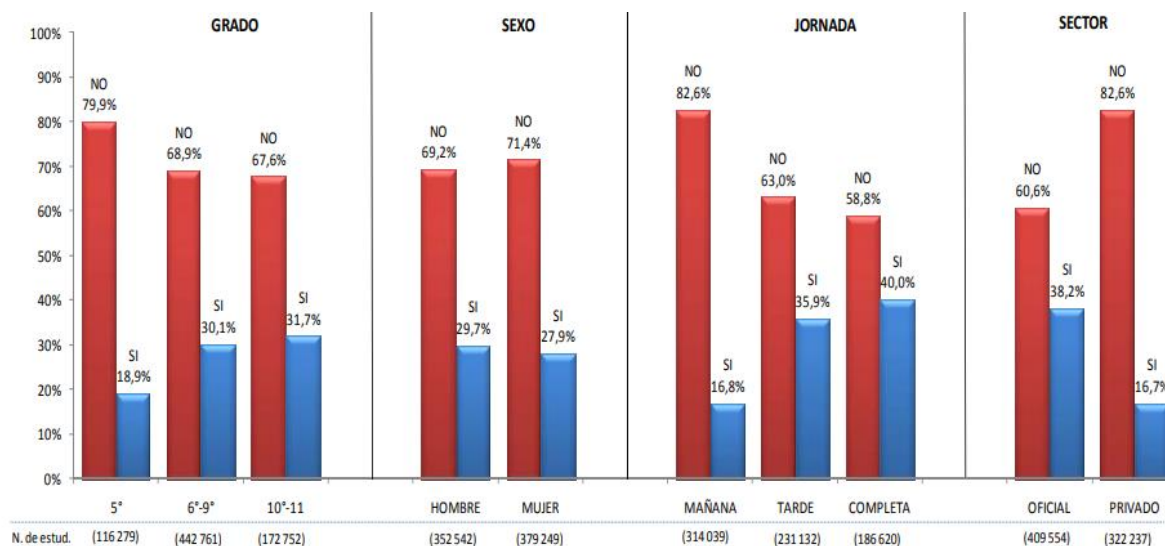
Torres y Velásquez (2008), expusieron que al realizar el contraste internacional se buscó poner en perspectiva los datos descriptivos sobre la prevalencia de la victimización por violencia y delincuencia en las escuelas de Bogotá. Así, los resultados de este contraste señalaron que, en algunos aspectos particulares, los niveles no son más altos que los reportados en otros contextos. Como ocurrió con los niveles de agresión leve, como la agresión verbal, la exclusión y la intimidación; sin embargo, hay otras situaciones que deben despertar alarmas, como lo son los robos, el porte de armas blancas y la venta de sustancias psicoactivas en los colegios de Bogotá, que suceden en frecuencias muy superiores a lo que reportado por estudiantes en otros países. Además, se expone que en las instituciones educativas de educación básica y media de Bogotá la prevalencia de agresiones físicas entre estudiantes es similar a la de las escuelas de El Salvador, como también, que porcentajes semejantes de estudiantes pertenecen a pandillas juveniles en ambos contextos. Por consiguiente, se destaca que estos resultados son muy preocupantes, tomado en cuenta que El Salvador es uno de los países con mayores problemas de pandillas y violencia juvenil en el continente americano, y que se seleccionó la muestra de colegios de El Salvador por presentar problemas de rendimiento académico, disciplina y delincuencia.

De esta manera, se comprende que los robos, el porte de armas blancas y la venta de sustancias psicoactivas en los colegios de Bogotá es más alto que en otros países. Como también, es preocupante que en los estudiantes bogotanos la constante de agresiones físicas y ser integrantes de pandillas juveniles se asemeje a uno de los países con mayores problemas de pandillas y violencia juvenil en el continente americano como lo es El Salvador.

Por otra parte, se encontró otra investigación realizada en la ciudad de Bogotá, en donde se expone que en las instituciones educativas existe violencia escolar, de esta manera la encuesta que realizó el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) en el año 2012 sobre convivencia escolar, aborda las circunstancias que afectan la convivencia en estudiantes de quinto hasta grado undécimo de la ciudad de Bogotá en instituciones educativas públicas y privadas, en donde se evidencia que existe violencia entre los mismos

estudiantes, por ejemplo, una de las preguntas que se encuentra en la encuesta es: En los últimos doce meses, ¿has visto dentro de tu colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas? las respuestas obtenidas se reflejan en la siguiente gráfica.

Grafica 1: ¿has visto dentro de tu colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas?



Fuente: DANE- Secretaría de Educación de Bogotá. ECECA 2012

En la gráfica se expone que los estudiantes en educación básica y media en Bogotá han visto dentro de su colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas, siendo preocupante la presencia de violencia escolar, debido que este problema se encuentra en las instituciones públicas y privadas según el DANE.

Por lo tanto, se demostró que en las instituciones educativas se encuentran problemas con lo que tiene que ver con convivencia escolar, por consiguiente, se creó la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Sin embargo, se evidencia que se siguen encontrando casos de conflicto, bullying y violencia entre los estudiantes.

Asimismo, se expone violencia escolar en diferentes instituciones educativas del departamento del Huila, como lo muestran los resultados obtenidos por la investigación “Los derechos humanos y sus implicaciones con las diversas formas de violencia escolar expresadas en el Currículo Oculto”, realizada por López et al. (2015). En donde se encuentra como resultado que en diferentes instituciones educativas del Huila se encuentra violencia de género, simbólica, étnica, cibernética, socio-económica, física y verbal.

Por lo tanto, se hace importante echar una mirada a la convivencia escolar, debido que de acuerdo con Bisquerra (2000), una de las preocupaciones prioritarias de la sociedad es la violencia que se expone de diferentes maneras, por ejemplo, violencia juvenil, bullying, inseguridad ciudadana, violencia de género, violencia intrafamiliar, delincuencia,

violencia escolar, etc; en el entendido que la violencia surge como consecuencia que los individuos no saben gestionar los conflictos que se les presenta en el diario vivir, debido a una deficiente educación emocional.

En efecto, si la sociedad se forma en emociones se disminuyen los niveles de violencia, por ejemplo, la ira se expone como una emoción que facilita las relaciones interpersonales irrespetuosas, debido que cuando se habla de ira, se hace referencia a una emoción básica que incluye una serie de matices como rabia, enfado, indignación, cólera, odio, venganza, etc; por lo tanto, conseguir que las personas controlen sus emociones es un paso decisivo para la prevención de la violencia y para mejorar la convivencia. En el entendido que el no saber gestionar las emociones conlleva al origen de muchos conflictos y comportamientos violentos.

Por consiguiente, se hace urgente buscar estrategias para que los estudiantes de educación básica y media aprendan a controlar sus emociones, a concientizarse de la existencia de cada una de ellas y de lo importante que es conocerlas e identificarlas para poder comprender las reacciones que se obtienen al sentirlas, así, se facilita para que cada estudiante aprenda a conocerse a sí mismo y a la vez a conocer a sus compañeros y comprender el por qué de ciertos comportamientos. De esta manera, se podría empezar a enseñar a los estudiantes a controlar sus impulsos, conocerse, comprender mejor a sus compañeros, crear estrategias para mejorar sus relaciones interpersonales, ser optimistas, creadores, identificar las emociones y enfocarlas en el crecimiento personal para mejorar la convivencia entre compañeros. Por lo tanto, de acuerdo con Ibáñez (2002, pp. 231-232):

“Las emociones influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto. Solamente aquellos fines hacia los cuales el sujeto tiene una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creadora” (Smirnov, Leontiev y otros 1960: 356. Citados en Ibáñez, 2002). Actualmente han cobrado relevancia otras teorías que hacen notar la importancia de las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial (Gardner 1993; Shapiro 1997; Goleman 1996. Citados en Ibáñez, 2002). Sin embargo, en el ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza “lo emocional” por considerarlo opuesto a “lo racional”

Por consiguiente, los colombianos no se forman en habilidades emocionales desde la familia, siguiendo el proceso en la escuela, hasta terminar los estudios universitarios. Usualmente en las escuelas no se encuentra que se haga énfasis en las emociones que posibilitan una convivencia armónica y sus efectos en la vida cotidiana para entender las diferentes actitudes, estados de ánimo y sentimientos de los semejantes.

Por tal razón, se destaca la importancia de mantener una buena convivencia escolar en los estudiantes, asimismo, se hace importante investigar cómo se puede mejorar la convivencia escolar, teniendo en cuenta que uno de los aspectos que inciden en los problemas de convivencia es el manejo de las emociones, pues muchos problemas de la violencia se debe al egoísmo, la ira, la avaricia, etc; por lo tanto, se hace necesario investigar este aspecto particular y su incidencia en la convivencia escolar como es el caso

de las emociones.

Por consiguiente, al establecer la relación existente entre las emociones y la convivencia escolar, es importante investigar la relación entre estas dos categorías y la cultura ambiental, teniendo en cuenta que la cultura a la que se pertenece establece la forma de pensar, actuar y emocionarse ante los diferentes acontecimientos que surgen en el diario vivir. De esta manera, de acuerdo con Ángel (2013), las formas de entender el mundo y de adaptarse a él son distintas en el miembro de una comunidad indígena, en el campesino y en el habitante de una ciudad. Debido que el comportamiento se encuentra modelado por la cultura del grupo social del que se hace parte, ya que la cultura es ese cúmulo de tradiciones técnicas, sociales y simbólicas que se transmiten de una generación a otra y que permiten a los seres humanos sobrevivir y evolucionar.

Sin embargo, en occidente los seres humanos no han enfocado la cultura de la mejor manera para evolucionar en las diferentes comunidades, debido que a través del tiempo se ha transmitido a diferentes generaciones una cultura caracterizada por el dominio, la competencia, la negación del otro, la obediencia, el consumo, la producción y la transmisión de conocimientos, por consiguiente, de acuerdo con Noguera (2004), las prácticas eco-culturales presentes a lo largo del tiempo en occidente, reflejan el invariable sentimiento de dominio, que solo se expone ante aquello que está por conquistar. El sentido fundamental del habitar se pervierte hacia el dominar. La escisión es una expresión del dominio, mientras que la integralidad es expresión del habitar. Por esta razón, el problema del cómo los seres humanos habitan la tierra tiene que ver con el problema de dicha escisión fundamental y fundante de una cultura caracterizada por el dominio.

Por consiguiente, se hace importante resaltar que la sociedad necesita un cambio de cultura, debido que esta se encuentra permeada por el dominio, en la búsqueda de competencia, poder, reconocimiento y riqueza en donde cada individuo busca sentirse superior a sus semejantes, de esta manera, resaltando que, si no se respeta a los semejantes, menos se van a respetar a los animales y a las plantas, pues se consideran inferiores al hombre en esa cultura dominante. En efecto, esta búsqueda de dominio sin sentido ha generado conflictos sociales, económicos y políticos, como también ha conllevado a la crisis ambiental, en donde la naturaleza no se valora, cuida ni respeta deteriorándola día a día con los actos insaciables de las personas que la habitan. Por lo tanto, de acuerdo con Noguera (2004), la cultura occidental se opone a la naturaleza, constituyéndose en la forma como los seres humanos transforman, reconstruyen y recrean el ambiente. Así, la naturaleza es mirada como algo inferior y exterior a la especie humana.

En efecto, se evidencia que la humanidad se encuentra en una crisis ambiental y social, debido que los actos descontrolados del hombre conllevan a estas crisis, por lo tanto, se hace necesario un cambio de actitud hacia el ambiente, a las relaciones sociales y la cultura ambiental, resaltando que para que se de ese cambio se debe trabajar fuertemente en la educación ambiental, fortaleciéndola y enfocándola en el cuidado y preservación del ambiente, así, resaltando que el ambiente es:

... “un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y

todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre” (PNEA, 2002, p. 18).

De esta manera, entendiendo que el ambiente surge de las interacciones que se dan entre seres humanos y de estos con la naturaleza, por consiguiente, se hace necesario reflexionar que los seres humanos no son superiores a la naturaleza sino que hacen parte de ella y a su vez que el ambiente es creado por los seres humanos en la convivencia e interacciones con la naturaleza, por lo tanto se hace indispensable cambiar la cultura dominante por una cultura ambiental que mejore las relaciones entre seres humanos y de estos con la naturaleza haciendo énfasis en la importancia que tiene mejorar la convivencia, la educación emocional y la educación ambiental. Por lo tanto, este trabajo se debe realizar en la educación que se imparte en casa con la familia y seguir este proceso en las instituciones educativas de educación básica y media, como también en todos los niveles educativos, teniendo en cuenta que como lo afirma Noguera (2004), “más que un cúmulo de conceptos fríos, la filosofía ambiental debe poetizar las relaciones entre los seres humanos y la tierra; construir una ética-estética del respeto, del agradecimiento, de la emoción y del culto entre seres humanos que habitan” (Noguera, 2004, p. 45).

Entendiendo que la cultura ambiental se debe trabajar en las instituciones educativas y debe de estar enfocada en fortalecer las relaciones interpersonales respetuosas entre los seres humanos y de estos con el ambiente, construyendo una cultura del respeto, agradecimiento y amor. Por lo tanto, este debe ser un objetivo de la educación, en donde las instituciones educativas sean generadoras de cambios para mejorar los problemas ambientales y sociales, teniendo en cuenta que la cultura se puede construir y reconstruir, de acuerdo con Ángel (2013), los cambios culturales se pueden realizar en una generación, sin necesidad de hacer transformaciones genéticas, debido que una comunidad puede copiar o adoptar rasgos culturales, sin necesidad de intercambios sexuales. De allí resulta la capacidad que tiene la cultura para transformar sus instituciones.

Por consiguiente, se hace necesario que en las instituciones educativas se trabaje por mejorar la cultura ambiental, teniendo en cuenta que “el concepto de Ambiente no se agota en lo ecológico (físico-biótico)” (Granada, 2001, p. 389). Por lo tanto, se puede entender el ambiente, también, desde el entorno que rodea a los seres humanos, las relaciones interpersonales, la convivencia, las emociones y las relaciones sociales. Así, de acuerdo con Granada (2001), el ambiente social puede entenderse como el tipo de interacción que establece un sujeto con otro u otros respecto de ciertas propiedades, características o procesos del entorno y de los efectos percibidos sobre el mismo según los diferentes roles y actividades desarrolladas por los sujetos. En este sentido, dos grandes dimensiones del entorno median y modifican tal interacción: el espacio y el tiempo. Así, la cooperación por los componentes espacio-temporales expresan el carácter de esta interacción con las configuraciones que la cultura le asigna.

El ambiente social está asociado a la convivencia en donde se identifica el tipo de interacción que se establece entre dos o más personas, así mismo se entiende como el entorno aparece mediando estas interacciones de manera positiva o negativa, teniendo en cuenta que el ambiente social puede ser modificado por las características o propiedades

que posea el entorno en donde se den las interacciones sociales según el espacio y el tiempo, debido que allí se encuentra incluida la cultura. Por consiguiente, se entiende la cultura ambiental desde estos dos horizontes, es decir, como ambiente social y como ambiente natural, en otras palabras, la relación que se da entre los mismos seres humanos y de estos con la naturaleza en el proceso de convivencia.

Por lo tanto, cada ser humano tiene la responsabilidad de cuidar y velar por ambientes saludables de convivencia en donde de alguna manera se aporte para el fortalecimiento de entornos agradables que ayuden a contribuir para el cuidado del ambiente y de una convivencia armónica. El ambiente social está relacionado a las emociones, pues dependiendo de la percepción que se tiene de un espacio físico y de la interacción humana, este generará unas emocionalidades particulares y con ellas un tipo de relaciones convivenciales. Los seres humanos han construido sus propios ambientes al construir edificios, parques, calles, centros comerciales, restaurantes, etc; lo que generan ambientes humanos o sociales marcados por un espacio y un tiempo y por las relaciones que se generan en ellos. Al respecto, Francisco (s. f.) comenta que, el crecimiento desmedido y desordenado de muchas ciudades que se han hecho insalubres para vivir, debido a la contaminación originada por las emisiones tóxicas, al caos urbano, a los problemas del transporte y a la contaminación. Muchas ciudades son grandes estructuras ineficientes que gastan energía y agua en exceso. Como también, se encuentran barrios que, aunque hayan sido construidos recientemente, están congestionados y desordenados, sin espacios verdes suficientes. Así, destacando que no es propio de seres humanos vivir cada vez más inundados de cemento, asfalto, vidrio y metales, privados del contacto físico con la naturaleza.

Se evidencia el cómo de manera acelerada crecen las ciudades, y la forma en que diferentes constructoras edifican apartamentos cada vez más pequeños, de esta misma forma, también, se puede reflexionar del crecimiento de la contaminación visual y acústica que se suele vivir en las ciudades, de cómo las personas aportan de una manera u otra a la degradación del ambiente, apoyando estos tipos de contaminación con pequeños actos, sin antes reflexionar del daño que pueden estar causando a las personas que los rodean. Teniendo en cuenta que en las ciudades se vive cada día más aglomerados, sin embargo, cada vez más distantes, debido que las personas se encuentran enfocadas en las ocupaciones del diario vivir, añadiendo la dependencia a las nuevas tecnologías que en vez de unir a las personas cada día las separa más, haciéndolas más insensibles ante el dolor, la angustia, la alegría, la tristeza y el amor de los demás. Por consiguiente, de acuerdo con Francisco (s. f.), la sabiduría, producto de la reflexión, del diálogo y del encuentro entre personas, no se consigue con una acumulación de datos que termina saturando y obnubilando, en una especie de contaminación mental. Al mismo tiempo, tienden a reemplazarse las relaciones reales con los demás, con todos los desafíos que implica un tipo de comunicación mediada por internet. Esto permite eliminar las relaciones y generarse un nuevo tipo de emociones artificiales, que tienen que ver más con dispositivos y pantallas que con las personas y la naturaleza. Por consiguiente, los medios tecnológicos actuales permiten que los seres humanos se comuniquen y que compartan conocimientos y afectos. Sin embargo, a veces también impiden tomar contacto directo con la angustia, la tristeza, la alegría y el dolor del otro y con la complejidad de su experiencia personal.

De esta manera, los individuos se alejan del sentir de los demás y esto les impide ponerse en los zapatos del otro, insensibilizándolos, dejando de sentir las emociones que los mueven ante el dolor de los demás, perdiéndose en un mundo imaginario, de fantasías e irreal en busca de sueños y deseos banales, a la vez siendo facilitadores de una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales irrespetuosas. Por lo tanto, de acuerdo con Francisco (s. f.), el ambiente natural y creado por los seres humanos se degradan juntos, y no se podrá afrontar adecuadamente la degradación ambiental si no se presta atención a las causas que conllevan a la degradación humana y social. En el entendido que el deterioro ambiental y el de la sociedad afectan especial a los más débiles del planeta.

De acuerdo con Francisco (s. f.), el ambiente natural y el ambiente creado por los seres humanos se degradan juntos porque van de la mano, dependiendo de cómo sea el ambiente creado por el hombre así mismo es el cuidado y el respeto que puede brindar la sociedad al ambiente, por lo tanto, se hace indispensable repensar y analizar el cómo se encuentra la sociedad, el cómo son las relaciones interpersonales con las personas que se interactúa a diario y el cómo se pueden enfocar las emociones en la generación de una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas y un ambiente agradable y sustentable.

De lo anterior, surge la necesidad de investigar cual es la relación entre las emociones, la convivencia escolar y la cultura ambiental en los niños, niñas y adolescentes en educación básica y media en tres instituciones educativas (rural, urbana y étnica) del departamento del Huila, en otras palabras, poder determinar que emociones favorecen o no las relaciones respetuosas, solidarias y justas entre los estudiantes, así como, indagar las acciones que realizan las Instituciones Educativas para fomentar la educación emocional en pro de la convivencia armónica y democrática, incentivando ambientes de bienestar. Por consiguiente, surge la siguiente pregunta de investigación.

- ¿Cuál es la relación entre: emociones, cultura ambiental y convivencia en los procesos de formación en instituciones educativas rural, urbana y étnica del Huila?

1.2 OBJETIVOS

Objetivo general

- Comprender la relación entre las emociones, la cultura ambiental y la convivencia en los procesos de formación en instituciones educativas rural, urbana y étnica del Huila.

Objetivos específicos

- Identificar las causas de los conflictos entre estudiantes y su relación con la convivencia escolar.
- Describir las emociones que emergen en la cotidianidad escolar y su relación con la convivencia.

- Indagar las estrategias y actividades que realizan las instituciones educativas para fomentar la educación emocional y la cultura ambiental.
- Establecer la relación entre las configuraciones emocionales, la convivencia escolar y la cultura ambiental.
- Formular una propuesta metodológica de educación ambiental desde la educación emocional que contribuya al surgimiento de relaciones interpersonales respetuosas.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Para hablar de educación, se hace necesario hablar de convivencia, debido que en el transcurso de la formación de los seres humanos empezando con la educación básica y media, se convive prácticamente a diario con los compañeros, docentes, administrativos y comunidad educativa en general, de esta manera, se aprende de las personas con las que se convive y se actúa conforme a los deberes y derechos que se inculcan en las instituciones educativas, la familia y la sociedad. Por consiguiente, es muy importante velar por una convivencia escolar que enseñe a los niños y adolescentes a ser solidarios, respetuosos, a poner en práctica los valores humanos, a ser generadores de relaciones interpersonales respetuosas y a manifestar las cosas con las que no están de acuerdo con respeto y responsabilidad. Por lo tanto, de acuerdo con García y Ferreira (2005), uno de los cuatro pilares propuestos por la Comisión Internacional de la UNESCO, conocidos como Informe Delors, de cara a la educación del siglo XXI, consiste en aprender a vivir juntos. También, se destaca que dentro de los temas importantes para la educación de los países occidentales está la tolerancia y la convivencia entre diferentes culturas. En el Modelo Europeo de gestión de calidad aplicado a la Educación, uno de los indicadores hace referencia a la convivencia escolar, al hablar de clima, de centro y de clima de aula. La convivencia en las instituciones educativas, es según este modelo, un indicador de la calidad de la educación tanto a nivel institucional como a nivel de las evaluaciones de los sistemas educativos de la Unión Europea.

Por consiguiente, se hace necesario mirar la convivencia escolar como un aspecto importante que genera impacto en el aprendizaje, destacando que los estudiantes necesitan ser formados en aspectos académicos, emocionales y en resolución de conflictos para que aprendan a convivir en armonía en medio de la diferencia y a resolver los conflictos por medio de la negociación y la mediación.

En efecto, las instituciones educativas deben brindar espacios de convivencia facilitadores de relaciones interpersonales respetuosas en los que se facilite el aprendizaje de los estudiantes, debido que de acuerdo con lo investigado por Claro (2013), en los últimos años el clima escolar ha sido estrechamente relacionado a los aprendizajes de los estudiantes. En dos investigaciones de la UNESCO, publicadas el año 2001 y 2010, el clima fue la variable que más se asoció a los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas. El clima escolar, también, se le ha asociado con otras variables importantes que surgen en las instituciones educativas como la motivación, el comportamiento, la autoeficacia, la autoestima, el liderazgo, la solución de conflictos, el aprendizaje, el desarrollo social y

emocional. Por consiguiente, se hace importante destacar que el clima social se relaciona con el ambiente social. Por lo tanto, de acuerdo con Ortiz et al. (2014, p. 90):

Se asume que el clima social escolar se refiere al ambiente social que se vive en un escenario educativo, cuya calidad depende de las características de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de organización de la institución, las escalas axiológicas que circulan en los agentes educativos y el contexto socioeconómico y político en donde se inserta (Prado, Ramírez y Ortiz, 2009, citados en Ortiz et al; 2014).

De acuerdo con Ortiz et al. (2014), en el clima social escolar no solo se perciben las relaciones entre los agentes educativos, sino también, los valores personales, familiares e institucionales que hacen parte integral del cumplimiento de los aspectos misionales tanto de las instituciones educativas, como de la familia y de la sociedad misma, vinculadas al proceso enseñanza aprendizaje en el cual están inmersos los estudiantes que han sido escolarizados en cada uno de los niveles educativos. Se trata pues de visibilizar un ejercicio social de responsabilidad frente a la formación de sociedades cada vez más humanas, educadas, productivas y con procesos de convivencia que faciliten las relaciones interpersonales respetuosas.

Por lo tanto, el clima escolar impacta en gran medida en la convivencia escolar y en los comportamientos de los estudiantes dentro y fuera de las instituciones educativas, por consiguiente, se hace necesario velar por una convivencia generadora de emociones que conlleven a facilitar relaciones interpersonales respetuosas y amenas con lo demás seres humanos y con el ambiente.

De acuerdo con Gutiérrez y Pérez (2015), la convivencia escolar debe avanzar en la disminución de la violencia para mejorar los ambientes de aprendizaje, fortalecer las relaciones interpersonales entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, además, debe aspirar a que las diferencias y contradicciones existentes puedan enfrentarse de manera positiva que conduzcan a transformaciones cuyo impacto se dé en el contexto escolar, pero que, en el mediano plazo, repercuta en la sociedad entera. Dicho de otra manera, la base de la educación se encuentra en la vida diaria de los estudiantes en la escuela, en donde los estudiantes eficazmente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en la que viven y a asumir deberes y responsabilidades hacia las personas con las que conviven y, más adelante, en la sociedad en general.

Por lo tanto, en Colombia se debe de avanzar en la disminución de violencia escolar, en especial en educación básica y media, como también, en la formación de una cultura que fortalezca las relaciones interpersonales, en donde el diálogo sea el mejor camino para exponer los desacuerdos, inconformidades y diferentes puntos de vista, manteniendo siempre el respeto mutuo en donde se escuche y se sea escuchado, como también, se asuman deberes y responsabilidades con los compañeros, la familia, la sociedad y la naturaleza en el presente y en el futuro. De esta manera, resaltando la importancia que tiene la convivencia entre seres humanos para la supervivencia de la especie (homo sapiens).

Por otro lado, de acuerdo con Palomera et al. (2008), los profesionales que integran el sistema educativo, han comprendido la importancia de los sentimientos en el desarrollo integral los estudiantes y en su propio quehacer diario, por lo tanto, reclaman la necesidad de promover no sólo el desarrollo de los niños y jóvenes a nivel académico, sino también desarrollar las competencias emocionales de éstos.

Se hace necesario incentivar en los estudiantes las emociones que sean generadoras de relaciones interpersonales respetuosas, que contribuyan a tener una mejor calidad de vida, donde se viva la solidaridad y se facilite el aprendizaje. Por lo tanto, de acuerdo con Bisquerra (2012), históricamente los estudios científicos sobre las emociones se han centrado en las emociones negativas, hoy existe mayor interés por las emociones positivas como la felicidad, el bienestar emocional y el *fluir* (experiencia óptima, regocijo, sentimiento de alegría y felicidad), parte básica de la psicología positiva desarrollada en el inicio del siglo XXI para mejorar el bienestar emocional, desarrollar competencias para pensar mejor, resolver problemas, tener mejor salud física, entre otros aspectos. Es así como se reconoce la importancia que tienen las emociones en la vida cotidiana, debido que las personas en todo momento se encuentran experimentando emociones, por ello se hace necesario investigar cómo enfocarlas para que sean facilitadoras de una convivencia generadora de relaciones interpersonales respetuosas.

Al realizar el análisis de la relación de la convivencia escolar y las emociones, se hace necesario analizar la relación entre estas dos categorías con la cultura ambiental, teniendo en cuenta que en esta investigación se entiende el concepto de cultura ambiental retomando el concepto de cultura expuesto por Maturana (1996), por lo tanto, se entiende que la cultura ambiental es una red de conversaciones que configuran unas formas de pensar, sentir y actuar sobre el ambiente. En estas redes de conversaciones que se dan en la vida cotidiana, se aprenden y aprehenden los valores, símbolos, tradiciones, costumbres, hábitos, creencias, etc; propios de la comunidad en la que un individuo se socializa. Así, de acuerdo con lo investigado por Miranda (2013), la cultura ambiental establece los parámetros de relación y reproducción de la sociedad con relación a la naturaleza. Para Bayón (2006, citado en Miranda, 2013), esta debe estar sustentada en la relación del hombre con el ambiente, y en dicha relación está implícito el conjunto de creencias, costumbres, valores, símbolos y condiciones de vida de una sociedad con una identidad propia, basada en tradiciones, valores y conocimientos (Roque, 2003, p. 10, citado en Miranda, 2013).

Por consiguiente, la cultura ambiental es la interiorización de creencias, símbolos y valores ambientales que conlleva a los individuos a obtener respeto por sí mismos, por los demás seres humanos y por el ambiente, de esta manera, estableciendo límites en diferentes aspectos que intervienen en el desarrollo sustentable de la naturaleza y de los seres humanos, así, interiorizando límites en los procesos de producción y consumo y en el surgimiento de emociones sociales y básicas que configuran acciones y comportamientos respetuosos en el proceso de convivencia con el ambiente y con los demás seres humanos, así, conllevando a un equilibrio entre el bienestar ambiental y social de las comunidades.

En los procesos de convivencia se debe de destacar que estos surgen en la

interacción que se tiene entre seres humanos y de estos con la naturaleza, por lo tanto, para hablar de convivencia se hace necesario relacionar aspectos naturales y sociales. Así, destacando que para mejorar la convivencia se hace necesario mejorar la cultura ambiental, de acuerdo con Miranda (2013), el problema ambiental y social se atribuye a ciertas creencias que establecen, en gran parte, los valores y las actitudes con respecto al ambiente y a los otros seres humanos que generarán determinadas conductas ambientales. Todo esto en conjunto determina la cultura ambiental que identifica a las comunidades. Por esta razón se hace importante formar desde edades tempranas en una pertinente cultura ambiental, como una alternativa para preservar el ambiente y garantizar la supervivencia de las especies.

Por consiguiente, al interiorizar ciertos valores, símbolos, creencias y formas de experimentar y expresar emociones, así, mismo serán las acciones, los comportamientos y las actitudes que surgen en la interacción entre seres humanos y de estos con el ambiente, como también, se puede afirmar que el tipo de comportamientos y acciones exponen el tipo de cultura ambiental que poseen los individuos.

Por lo tanto, se hace importante impartir una educación ambiental enfocada en la formación de una cultura ambiental que reconozca los procesos ambientales y sociales como una unidad que permite enfocar los comportamientos sociales en armonía en los procesos de convivencia entre seres humanos y de estos con la naturaleza, por consiguiente, la formación ambiental se debe de impartir en todos los procesos de formación especialmente en educación básica y media. así, de acuerdo con lo investigado por Girón y Leyva (2013), la educación ambiental contribuye a la solución de los problemas ambientales, debido que esta ayuda a desarrollar actitudes y comportamientos que permiten a los seres humanos una convivencia generadora de relaciones respetuosas consigo mismos, con otros y con el ambiente.

Por lo tanto, se evidencia que hace necesario establecer la relación entre emociones, convivencia y cultura ambiental en estudiantes de educación básica y media, debido que se puede analizar que existen ciertas relaciones que hacen que las variables se integren para poder encontrar ciertas estrategias pedagógicas que ayuden a los estudiantes a enfocar sus emociones en búsqueda de una convivencia armónica entre seres humanos y de estos con el ambiente.

Para concluir, la tesis doctoral investigó la relación entre emociones, cultura ambiental y convivencia en los procesos de formación en tres instituciones educativas (rural, urbana y étnica) de educación básica y media del departamento del Huila. Así mismo, indagó cómo en los procesos educativos se configuran emociones que contribuyen a la consolidación de una cultura ambiental y una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas entre seres humanos y de estos con la naturaleza, como también, se planteó una propuesta metodológica de educación ambiental desde la educación emocional que contribuye al surgimiento de relaciones interpersonales respetuosas.

Por último, como estudiante del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana, siguiendo la línea de investigación, enfoques educativos para la construcción de una cultura ambiental, con esta investigación se aporta en la mejora de la

convivencia escolar y la cultura ambiental en estudiantes de educación básica y media, de esta manera, se hace un aporte al conocimiento, en especial, al campo de la educación.

2. ESTADO DEL ARTE

Para la realización de esta investigación se consultaron libros y bases de datos científicas como fueron: Google scholar, ScieLO, Redalyc y Dialnet, con categorías de búsqueda como emociones, educación emocional, cultura, cultura ambiental, educación ambiental, emociones y convivencia, emociones y cultura ambiental, emociones y educación ambiental. De esta manera, se encontraron veintiuna investigaciones internacionales y siete nacionales, las cuales se describen a continuación.

2.1 Emociones y educación emocional

Vecina (2006), en la investigación: *emociones positivas*, realizada en el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, Madrid, España, expone que la investigación de emociones positivas como lo son la alegría, la satisfacción, el orgullo, la esperanza, entre otras, han surgido de gran importancia en los últimos años. Destacando que se han incrementado los trabajos empíricos que exponen la relación entre la experiencia de las emociones positivas y variables como la salud, el bienestar psicológico, la creatividad, la resiliencia, etc. También, describe algunos trabajos que se enmarcan en la teoría de las emociones positivas, propuesta por Bárbara Fredrickson para explicar el valor adaptativo de estas emociones. Finalmente describe dos estados emocionales positivos, la elevación y la fluidez mostrando que estas emociones tienen importantes beneficios psicológicos y sociales.

Por su parte, Barragán y Morales (2014), en el artículo, *psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios*, realizado en el Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A. C. Xalapa, México, exponen un análisis conceptual en relación con la psicología de las emociones positivas y sus implicaciones en la vida de las personas. Por consiguiente, describen ciertos estados emocionales que llaman positivos como lo son la fluidez, el humor, la elevación y el bienestar. En este sentido la psicología positiva afirma que si bien el ser humano genera innatamente respuestas inmediatas ante los sucesos negativos, no se puede descartar la idea de que es posible generar herramientas que más fácilmente, induzcan capacidades que contribuyan significativamente al desarrollo, identificación y propagación de las emociones positivas, teniendo como resultado el bienestar psicológico del ser humano.

Fernández y Montero (2016), en la investigación: *Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil*, realizada en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Manizales, Colombia. Las autoras destacan que la labor que realizan los maestros no se trata solo de la trasmisión de conocimientos académicos, sino, la de guiar a los estudiantes para que vivan la experiencia del aprendizaje para la vida de manera enriquecedora e innovadora. De esta manera, se garantiza que los estudiantes afronten los retos con mayor comprensión, creatividad y sentido de la responsabilidad. Por consiguiente, la educación emocional se considera como un importante instrumento para este logro. Sin embargo, durante mucho tiempo no se ha trabajado en las escuelas porque se consideraba que entorpecía el desarrollo cognitivo. No obstante, esta creencia ha cambiado gracias a los resultados de numerosas investigaciones, en la actualidad sabemos que emoción y cognición son inseparables y se benefician mutuamente a través de las

relaciones circulares entre ellas. Por consiguiente, las autoras proponen algunas actuaciones que desde la educación infantil contribuyen a favorecer dicho proceso.

Buitrago y Herrera (2013), en la investigación: *Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social*, realizada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia. Los investigadores exponen que las emociones tradicionalmente han tenido un papel muy discreto en la escuela. Sin embargo, desde que Salovey y Mayer (1990) utilizaron por primera vez el término de inteligencia emocional (IE) en una revista académica, el número de investigaciones y hallazgos respecto a la IE y su relación con los comportamientos, el éxito de la vida y con el rendimiento académico han permitido un nuevo posicionamiento de los programas de gestión emocional en las instituciones educativas. Asimismo, diferentes disciplinas como la psicología, la neurociencia afectiva, el budismo y la educación, han destacado la importancia de las emociones y su incidencia en el desarrollo social y humano. Por consiguiente, se evidencian diversas experiencias exitosas en distintos contextos educativos que se han nutrido de estos hallazgos, sugiriendo, además, una especial atención para el desarrollo de habilidades emocionales en los docentes en formación. Así, se concluyó que para alcanzar la formación integral de los estudiantes, se requiere ir más allá de articular los ámbitos afectivos y cognitivos desde un proyecto curricular presente en todos los niveles del sistema educativo y trabajarlo para que incida en el reconocimiento y gestión de las emociones de la comunidad académica. Por lo tanto, el reto que se debe lograr es el de equilibrar la mente y el corazón de los docentes y lograr, de este modo, que los estudiantes encuentren este equilibrio.

Por lo tanto, para alcanzar un adecuado desarrollo emocional que garantice la calidad educativa se requiere la construcción de microambientes de aprendizaje soportados en el trabajo personalizado, con el fin de consolidar vínculos y relaciones a largo plazo entre niños, jóvenes y adultos.

Cordero et al. (2018), en la investigación: *Emociones y habilidades comunicativas en la convivencia escolar en la IE Rural del Sur de Tunja*, realizada en Boyacá, Colombia, hallaron que la comunidad de la Institución Educativa Rural del Sur, en Tunja, presenta problemas de convivencia relacionados con maltrato físico y verbal entre estudiantes, acompañado de dificultades en las relaciones personales y rendimiento académico, atribuibles a un contexto social, en el que sus emociones no se desarrollan adecuadamente. Se plantean como objetivo ofrecer un marco de comprensión y reflexión de la influencia de las emociones en el desarrollo de habilidades comunicativas, utilizando estrategias de acción, con base en postulados de la Pedagogía del Amor de H. Maturana, así, las autoras hicieron especial énfasis en el discurso y las experiencias de los estudiantes y docentes en problemas reales relacionados con el contexto cotidiano. El desarrollo de la investigación se resumió en cuatro fases: planeación, observación, acción y reflexión. Los resultados se analizan de forma retrospectiva, donde la observación directa, registro de campo, entrevistas a docentes y niños dieron paso a planes de acción y análisis en el vivir y convivir en la escuela. Por lo tanto, Cordero et al. (2018), exponen que:

La investigación resulta una vivencia enriquecedora para los docentes investigadores, debido que les permite desarrollar nuevas estrategias comunicativas y

pedagógicas que conllevan a un acercamiento a las realidades de los estudiantes, donde el amor y compromiso son el motor de cambio para la comunidad. Por consiguiente, es urgente un cambio interior en el docente, con el fin que este pueda transmitir amor, alegría, pasión por la educación, se necesitan prácticas pedagógicas emocionales y comunicación asertiva.

De esta manera, se hace necesario devolver la alegría perdida a los niños, debido que en la actualidad se cuenta con generaciones tristes y deprimidas, la forma de hacerlo es transmitir un cambio interior con amor, con alegría, pero sobre todo con pasión por la educación, que permite hacer cambios importantes y trascendentes. Así, esta es la oportunidad para invitar a la comunidad educativa en general para que tengan en cuenta en sus prácticas pedagógicas la dimensión emocional, la comunicación asertiva y la convivencia ya que éstas son parte fundamental de los seres humanos.

Por otra parte, Bello et al; (2010), en el artículo: *la inteligencia emocional y su educación*, realizado en la Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, Cuba, exponen que la inteligencia emocional (IE) se encarga de enfatizar en la participación de las emociones en la solución eficaz de las cuestiones que impone la vida cotidiana de las personas. Los autores proponen considerar la importancia de las emociones de los demás en las relaciones interpersonales, como recursos inteligentes. Así, llegando a las siguientes conclusiones: el ámbito educacional es privilegiado, dado el entrecruzamiento e interdependencia entre inteligencia y educación, la educación de la inteligencia emocional se inserta en la convocatoria de educar para la vida, que en la práctica implica diseñar programas entender que las capacidades emocionales son recursos de toda persona; que pueden y deben desarrollarse.

Por otra parte, Modzelewski, et al. (2016), en la investigación: *educar emociones desde la familia: un caso experimental en Uruguay*, realizada en el Centro de Estudios Educativos, A. C. Distrito Federal, México, exponen que la educación democrática enfatiza en la formación de personas autónomas, lo cual debe de incluir una educación emocional. Encargar esta tarea plenamente a las instituciones educativas implica desconocer a la familia como ámbito educativo. Por consiguiente, los investigadores exponen una metodología que llamaron la comunidad de indagación (CI), metodología que apunta al pensamiento crítico, de esta manera, el objetivo principal de los investigadores fue introducir en las familias la CI (comunidad de indagación) a través de la capacitación de un grupo de maestros comunitarios, que en Uruguay visitaban hogares vulnerables con el fin de seguir el progreso de sus alumnos. De esta manera, los investigadores llegaron a concluir que:

Mediante la narración de esta experiencia, que implicó tanto una investigación como un actuar en la realidad, se pretendió compartir una forma innovadora de educación democrática. La relevancia de una investigación de este tipo para la democracia se desprende de la estructura del artículo: no es posible cumplir con plenitud la tarea de educar ciudadanos si se ignora uno de los ámbitos donde se da el aprendizaje más sutil y duradero de toda persona: la familia. Trabajar desde dentro de ella, entonces, es claramente una forma novedosa de educación pública (Modzelewski et al; 2016, p. 96).

Ibáñez (2002), en el artículo: *emociones en el aula*, destaca el papel de las emociones en la construcción del aprendizaje, realizado en la Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile, describe la primera investigación realizada en la formación docente, que da cuenta de la percepción de estudiantes de pedagogía de las carreras de pregrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) quienes contextualizan sus emociones que llaman favorables y desfavorables en la interacción cotidiana en las aulas universitarias. Así, llegando a concluir que las dinámicas relacionales al interior del aula donde el profesor entienda que las emociones son el fundamento de las acciones de aprendizaje de los estudiantes, y las evaluará para conocer las percepciones al respecto, se tendría información relevante para retroalimentar las prácticas y permitiría responder ¿cómo nos afecta el conocimiento de las percepciones de nuestros estudiantes? o, dicho de otro modo, ¿qué emociones surgen en nosotros al hacer esta evaluación?, ¿cómo cambia con ello la clase de acciones que realizamos como profesores? Con base en lo anterior se demuestra que las emociones de los estudiantes constituyen un factor determinante en la construcción de sus aprendizajes.

Cabello et al. (2010), en el artículo: *docentes emocionalmente inteligentes*, realizado en la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Zaragoza, España, describen la importancia de la formación de los docentes en aspectos sociales y emocionales. De esta manera, exponiendo que la inteligencia emocional, entendida como el complemento de desarrollo cognitivo de los docentes y de los estudiantes, entra en los contextos educativos. Se analizó el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), algunos de los programas de mejoramiento socio-emocional y se diseñaron actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes, las implicaciones de su desarrollo (las ventajas y beneficios) las capacidades para percibir, comprender y tratar adecuadamente las emociones propias y de los demás. Finalmente, en esta investigación se detalló una propuesta específica de actuación desde el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga. Se concluye que el reto para el sistema educativo es formar a los docentes para un proceso de cambio que puede parecerle utópico, pero es una necesidad, el siglo XXI necesita de una escuela saludable, competente y feliz, y esto será una misión imposible sin docentes emocionalmente inteligentes.

2.2 Emociones y convivencia.

Carpio et al. (2013), en la investigación: *análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia*, realizada en la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, Madrid, España, describen los factores que influyen en los problemas de convivencia de una muestra de 89 estudiantes de un instituto de educación secundaria: agresiones verbales y físicas, desprecios, desobediencia de normas y conductas disruptivas que dificultan una convivencia en paz y el logro de objetivos de aprendizaje. Por consiguiente, los investigadores evaluaron factores que podrían influir en la generación y mantenimiento de actitudes y comportamientos negativos, como también, aplicaron pruebas sobre clima escolar, actitudes de convivencia, relaciones interpersonales: entre profesores, profesores-estudiantes, estudiantes entre sí, datos de los estudiantes: rendimiento escolar, hábitos de estudio, ocio, preferencia, datos de

familiares: composición, unión conyugal, familia extensa, nivel socioeconómico, cultural, de estudios, hábitos familiares y relación.

La anterior investigación, expone que los resultados apuntan a que el fracaso escolar de algunos estudiantes, tiene relación con actitudes violentas no compensadas en casa y aprendidas sobre todo de los medios de comunicación visuales y digitales, a los cuales dedican gran cantidad de tiempo. Así, mismo, en la descripción de otros los factores influyentes en la convivencia conflictiva, se pueden señalar las insuficientes horas de estudio (de 1 a 2 al día). Esta falta de estudio podría suscitar hábitos indisciplinados difíciles de compensar en un clima escolar con tensiones y falta de motivación por el aprendizaje escolar. La situación mencionada podría derivar un oposicionismo hacia todo lo escolar, incluyendo la relación con compañeros y profesores, así provocaría un uso inadecuado de la autoridad por parte del docente, lo que complicaría las relaciones con los alumnos/as.

Valdés y Martínez (2014), en la investigación: *relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria*, realizada en la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia, determinan la relación entre las variables autoconcepto social, clima familiar y clima escolar con presencia del bullying en estudiantes de secundaria en instituciones públicas de un estado del noroeste de México. De un total de 930 estudiantes encuestados se seleccionaron 195 estudiantes para participar en el estudio, los cuales reportaron un promedio de tres o más conductas agresivas hacia los pares durante el último mes. Encontrándose que las variables clima escolar y clima familiar explican una parte importante de la violencia que se da entre estudiantes. De esta manera, encontrando que las variables escolares y familiares se relacionan de manera significativa con el bullying evidenciándose la utilidad del enfoque ecológico en el análisis de esta problemática, así, los investigadores exponen que los resultados del estudio permitieron concluir que la violencia que se presenta entre pares en las instituciones educativas debe ser abordada desde una perspectiva ecológica, debido que solo al tener en cuenta los contextos de desarrollo de los estudiantes es que esta problemática puede ser comprendida y abordada de manera efectiva. Por consiguiente, se sugiere que los programas de prevención y gestión de la convivencia escolar consideren incluir acciones dirigidas a intervenir en las variables que en el presente estudio se identificaron como asociadas con la violencia escolar.

Montes (2000), en la investigación: *Viviendo la convivencia*, realizada en la Universidad del Valle, Cali, Colombia, expone y conlleva a reflexionar sobre los aspectos básicos de la convivencia, exponiendo el lenguaje como el instrumento esencial en la convivencia, también aclara que para vivir es necesario admitir la vida de los otros como un punto de encuentro, los otros con su libertad, con ser psíquico y espiritual. La acción de aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia define el dominio de las acciones del amor que configura lo humano que se construye en el vivir, no preexiste. No podemos acusar a nadie de no ser como debería ser según nosotros, de ellos dependerá de cómo, con quién viven y las circunstancias de ese vivir.

García y Ferreira (2005), en la investigación: *la convivencia escolar en las aulas*, realizada en la Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores, Badajoz, España, analizan y exponen la convivencia escolar

como uno de los elementos básicos e indicadores de calidad de la educación. Resaltando que uno de los objetivos básicos de las instituciones educativas es formar para “convivir con otros”. Como también exponen una serie de estrategias y técnicas psicopedagógicas para trabajar en las instituciones educativas con el fin de que en las aulas los estudiantes aprendan a convivir en valores como la paz, tolerancia, respeto, normas, derechos y deberes. De esta manera, García y Ferreira (2005), muestran la importancia de la educación y del desarrollo emocional exponiendo que la educación se ha centrado en lo cognitivo olvidando la dimensión emocional. Sin embargo, la educación implica que el desarrollo cognitivo debe completarse con el desarrollo emocional. Por consiguiente, la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del estudiante: cognitivo, emoción y sentimientos, teniendo en cuenta que las emociones están presentes en toda la vida de los seres humanos.

Martorell et al. (2009), en el artículo: *Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar*, realizado en Almería, España, describen que la violencia entre escolares es un tema de actualidad de gran relevancia social, debido que la escuela es una de las instituciones, junto a la familia, en la que se forman los niños y adolescentes. Por lo tanto, los autores destacan que para abordar este tema es imprescindible conocer, entre otras cosas, qué rasgos caracterizan a los alumnos violentos o agresivos. Por consiguiente, los autores en esta investigación estudiaron la relación entre variables tales como empatía, autocontrol e impulsividad, que forman parte del constructo denominado inteligencia emocional, con influencia en las conductas agresivas en el ambiente escolar. Por consiguiente, los autores concluyen que los resultados encontrados son alentadores ya que permiten diseñar programas concretos de intervención en relación con las variables edad, el sexo y empatía en relación con la agresividad. Así, los autores exponen que:

Hay un patrón de conducta distinto, según el sexo, en cuanto a la emisión de conductas relacionadas con la agresividad en el ambiente... Hay más chicas que emiten conductas agresivas, sin embargo, cuando se trata de conductas semi-agresivas su número es bastante inferior al de los chicos. En la categoría de conductas no-agresivas, el grupo de mujeres es el más numeroso. En cuanto a la variable edad, hay un pico de conductas agresivas en torno a los 10-12 años, disminuyendo posteriormente la tendencia, apareciendo un incremento a los 15 años señalada por Olweus (1993, citado en) o Díaz-Aguado (2006) entre otros (Martorell et al; 2009, p. 76).

Buxarrais y Martínez (2009), en la investigación: *Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica*, realizada en la Universidad de Salamanca, Salamanca, España. Los autores exponen que al relacionar la educación en valores con la educación emocional conlleva a enfatizar que la educación consiste en ofrecer respuestas desde las instituciones educativas a todas las dimensiones de la persona: cognitivas, conductuales, afectivas, el pensar, el hacer y el sentir. Por consiguiente, los autores plantearon la necesidad de rescatar una educación en valores que retome la educación emocional y la explicita a través de programas de acción pedagógica cuyos objetivos se concreten en la construcción de la personalidad ética, la educación en sentimientos, la competencia comunicacional, la adquisición de competencias éticas, la aceptación de límites y normas de convivencia, así como la gestión de las emociones y el

reconocimiento de las emociones y su efecto en los comportamientos de los seres humanos. Así, destacando que los autores hacen énfasis en que la sensibilización y formación del profesorado es indispensable para que se plantee y desarrolle en las instituciones educativas esta innovación. Por consiguiente, Buxarrais y Martínez (2009) llegaron a concluir que la formación en sentimientos y valores no pueden ser fruto de la improvisación y la buena voluntad de los docentes. Éstas variables deben estar sujetas a una intencionalidad y sistematicidad de propuestas para que lleguen a buen puerto. Una formación inicial y permanente de los profesionales de la educación, en particular de los docentes; se deben de desarrollar proyectos educativos que integren estas cuestiones y que estén elaborados y compartidos por equipos docentes.

Cava et al. (2006), en la investigación: *Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional*, realizada en la universidad de Oviedo, Oviedo, España, se analizó la influencia de la comunicación familiar y de la valoración parental de la escuela en las conductas violentas de los adolescentes en el contexto escolar. Por consiguiente, los autores mediante la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales analizaron tanto su influencia directa como indirecta a través de la autoestima escolar y familiar del adolescente y su actitud hacia la autoridad escolar. Por lo tanto, la muestra se constituyó por 665 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Así, Cava et al. (2006) exponen que los resultados confirman que hay una influencia indirecta de la familia en la violencia escolar. La actitud del adolescente hacia la autoridad escolar es la variable que expone un efecto directo fuerte en la violencia escolar.

Díaz (2005), en la investigación: *Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla*, realizada en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en Madrid, España. Presenta las causas del bullying que son multifactoriales y resulta conveniente abordarlas desde un enfoque ecológico¹ que integre diversas perspectivas teóricas. Por consiguiente, Díaz (2005) asumió el valor del enfoque ecológico en la comprensión del bullying, la investigación consideró la relación de este fenómeno con variables ubicadas en los niveles del individuo, la familia y escuela. De esta manera, se concluye que para prevenir la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela, entre otros aspectos es preciso: prevenir la victimización, enseñando a decir no en situaciones que puedan implicar abuso; pedir ayuda y estar preparado emocionalmente para no sentirse culpable cuando se es víctima. Prevenir también la intolerancia y el sexismo porque existen actitudes y creencias cuyo contexto produce violencia. Es necesario educar en la ciudadanía democrática, mejorando la coherencia entre los valores y la práctica educativa. Uno de los principales obstáculos que debe superar hoy la educación, es el currículum oculto que el profesorado de secundaria considera ya no es una forma de control, por ello se deben tener herramientas para fomentar la participación del

¹ Para prevenir la violencia escolar conviene tener en cuenta que las condiciones de riesgo y de protección que sobre ella influyen son múltiples y complejas. Además, que es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva y a distintos niveles, incluyendo, junto a la interacción que el alumnado establece en la escuela, la que existe en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias, de valores y de estructuras de la sociedad de la que forman parte (Díaz, 2005, pp. 18-19).

alumnado en la construcción y en la aplicación de normas que regulan la convivencia y la disciplina.

2.3 Convivencia y cultura.

Gutiérrez y Pérez (2015), en la investigación: *estrategias para generar la convivencia escolar*, realizada en la Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México. Expone que se tiene como objetivo proporcionar a la comunidad escolar las herramientas que promuevan en los estudiantes de educación secundaria la convivencia, la capacidad de comunicación y resolución no violenta de los problemas. La metodología que emplearon los autores en esta investigación se centró en la investigación documental, utilizando la técnica de análisis de contenido y el estudio de la sociedad actual, de esta manera, observando la presencia de la violencia como un acto cotidiano, planteando la necesidad de incorporar en el sistema educativo la formación de una cultura para la paz y la convivencia, a través de acciones pedagógicas, de procesos continuos, sistemáticos y permanentes, así, garantizando la formación integral de los estudiantes. Por consiguiente, Gutiérrez y Pérez (2015) concluyeron que es posible reconocer algunas acciones que permiten potencializar las capacidades de todos los integrantes de la comunidad escolar para la implementación de una cultura de paz y convivencia armónica en la educación básica y media. Por consiguiente, es importante ver el conflicto no como un problema, se debe aprender a verlo como una oportunidad, destacando que los conflictos no son buenos, ni malos y de ninguna manera tienen que significar violencia.

Dávila (2012), en la investigación: *¿Educación, Educar o Convivencia?*, realizada en la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España, revela las dinámicas detrás del fenómeno de educar visto como una transformación en la convivencia que atiende las dinámicas psíquicas emocionales del sentir de la cultura que genera aprendizajes de diferente carácter involucrando los individuos y dándoles la responsabilidad y conciencia que el convivir tiene sobre el fenómeno de la educación.

2.4 Emociones, educación y cultura ambiental

En la investigación realizada por Cruz (2013), titulada: *Sociedades actuales, ¿determinadas por las emociones?*, en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México Distrito Federal, México, la autora se encargó de profundizar sobre la ansiedad y la depresión e investigó los planteamientos de diferentes investigadores que habían trabajado el tema, encontrando que desde hace varias décadas, los teóricos señalaban las influencias sociales en la expresión de las emociones, que son el control social sobre la expresión y la pertinencia de las emociones de acuerdo con cada situación y contexto.

Dentro de cada cultura se aprenden las normas, las creencias y el vocabulario prevalente para cada emoción. De este modo, la mayoría de las experiencias emocionales surge en un contexto social y, especialmente, en el de las relaciones íntimas (Clark & Reis, 1988; Shott, 1979, citado en Cruz, 2013). Así, por ejemplo, el miedo es una consecuencia de la amenaza a un rechazo o la pérdida de una relación; la tristeza es causada por la enfermedad o la muerte de la pareja; el enojo se produce por la pérdida del respeto o por un insulto; la alegría es causada por

recibir reconocimiento o por ser objeto de afecto, mientras que el amor es exclusivamente interpersonal (Cruz, 2013, p. 5).

De esta manera, estar alerta de las emociones permitirán evaluar si éstas son situacionalmente pertinentes o si hay una sobrevaloración, ya sea por el contexto en el que se predicen o por la relación interpersonal a las que se relacionen.

Por su parte Angulo (2012), en el artículo: *Cuerpo, emociones, cultura*, realizada en la Universidad de Zaragoza, España, enfatiza sobre el papel del cuerpo y del cerebro en la generación de las emociones y su fundamento filogenético, siguiendo los trabajos de Antonio Damasio, analiza la relación entre emoción y sentimiento, como también, sigue las investigaciones de Michael Tomasello, analiza el papel de la cultura, la intencionalidad y las comunidades cognitivas en el desarrollo del homo sapiens, su sociabilidad, su educación y su evolución misma.

Así, llegando a concluir que las emociones, pueden ser claramente atenuadas en sociedad. Se puede aprender a gestionar, ayudar a futuras generaciones para que aprendan a solucionar conflictos. Como también se puede ayudar a que las futuras generaciones se desenvuelvan en el mundo, gestionen sus emociones y esto es posible en la educación que se imparte en la familia y en los espacios escolares. Pero todo depende del modo en que se eduque a las generaciones, de los ambientes en que vivan y la cultura que adquieran y en la que sean inducidos.

Por su parte, Ortiz (2015), en la investigación: *la concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano*, realizada en la Universidad CES Medellín, Colombia, muestra una visión de la obra del biólogo, filósofo y epistemólogo chileno Humberto Maturana, analiza y describe la ontología, la epistemología y la teoría del lenguaje de Maturana; su concepción del ser humano, específicamente refiriéndose a la configuración práxico-expresiva, es decir al lenguaje. Expone las principales concepciones, propuestas y categorías científicas que surgen en la investigación de Maturana sobre: lenguajear y emocionar. Así, Ortiz (2015, p. 195), presenta las aportaciones más significativas y trascendentales del pensamiento del científico Humberto Maturana en lo relacionado con la conducta y su teoría del lenguaje. Llegando a las siguientes conclusiones: los niños crecen y se desarrollan como seres humanos en su vida cotidiana, entrelazando las emociones y el lenguaje.

Entendemos por conversaciones, siguiendo a Maturana, a las interconexiones continuas entre lenguaje (coordinaciones de conducta) y emociones (acciones relacionales). De ahí que no existe otra forma de vivir siendo humanos que no sea vivir en conversaciones. En este sentido, Ibáñez (2003. Citado en Ortiz, 2015) señala que cuando el profesor distingue comportamientos diversos como egoísmo o generosidad debe tener en cuenta que los niños actúan de esa manera porque es lo único posible para ellos hasta ese momento, sus acciones están configuradas en su mundo inicial de interacciones con otros seres humanos, y ese mundo es diferente para cada niño. Los niños no son egoístas o generosos. Somos los adultos mediante las conversaciones quienes distinguimos coordinaciones de acciones y las connotamos con esas palabras.

Belli (2014), en el artículo: *el rol de las emociones en el diálogo intercultural. Implicaciones educativas*, realizado en la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Zaragoza, España, expone la complejidad de las situaciones comunicativas multilingües y la manera como las emociones se mezclan con las prácticas de los nuevos hablantes y su contexto social. Es una reflexión sobre las prácticas lingüísticas, los efectos sobre las personas en términos de poder y discriminación social. Es un trabajo etnográfico en las aulas de enlace de la comunidad de Madrid y utiliza el análisis de las emociones en contextos interculturales. Investiga prácticas cotidianas a través de prejuicios y construcción de lugares comunes por medio del lenguaje en las relaciones de profesores y alumnos, encontrando que en la comunidad intercultural existen prácticas de discriminación y marginación de los nuevos integrantes hablantes.:

Belli (2014) concluyo que las emociones se clasifican como positivas y negativas, además plantea que hay dos maneras diferentes de expresar emociones en el aula, una de ellas es expresando las emociones negativas (frustración, enfado, etc.) que son síntoma de un malestar social. Los estudiantes, dependiendo de su grado de subjetivación, las expresan explícitamente o las ocultan. Exteriorizar el aburrimiento o el enfado con prácticas sociales que están estrictamente relacionadas con los procesos identitarios del sujeto. Los estudiantes expresan su malestar con un lenguaje verbal y no verbal a veces muy explícito (un portazo, un insulto), y a veces ocultado o expresado de alguna manera sus emociones por medio de acciones (hablar en otro idioma para que la profesora no entienda, hablar en secreto, hacer mala cara, escuchar música con los cascos).

En segundo lugar, las prácticas habituales y situaciones frecuentes, dentro y fuera de las instituciones generan relaciones de poder entre la sociedad de acogida y los nuevos hablantes. Se manifiestan situaciones de discriminación y de marginalización, lingüística y no lingüística, siendo este fenómeno siempre acompañado por una fuerte carga emocional. Y viceversa, en casos de inclusión social entre nuevos hablantes y sociedad de acogida se producen emociones positivas. Una sonrisa y una mirada cómplice.

Martínez y Carballo (2013), en la investigación: *la educación ambiental rural desde las escuelas básicas y por estas*, realizada en la Universidad Nacional Heredia, Costa Rica, se basaron en los contextos nicaraguenses y beliceños, abordando la necesidad de motivar los docentes para una educación ambiental de los estudiantes de primaria, con fines de garantizar que esta generación viva en armonía con la naturaleza, adopte una conciencia enfocada en la emoción del amor a su cultura y a su comunidad, con aspiraciones a vivir en lugares limpios, para prosperar en convivencia, en cultura material, espiritual, económica y en desarrollo. Lo cual depende de sus prácticas sanas para proteger el planeta.

Girón & Leyva (2013), en la investigación: *el eje ambiental en la escuela "La Esperanza": un estudio sobre actitudes y comportamientos ambientales*, realizada en el Instituto Politécnico Nacional, Distrito Federal, México, exponen la experiencia de la educación ambiental desarrollada en la escuela primaria "La Esperanza" ubicada en la Ensenada baja California. Allí se trabajó el impacto en las actitudes y comportamientos ambientales. La investigación fue de tipo cualitativo, comunidad académica por más de tres años, se utilizaron técnicas para la recolección de información como: entrevistas semi-

estructuradas, la observación directa y las representaciones gráficas, las cuales se procesaron mediante análisis de contenido. Se llegó a concluir que el proceso educativo ha generado la formación de actitudes pro-ambientales como lo son la sensatez y el aprecio por el cuidado por la naturaleza, se destaca la convivencia con las personas y la participación pro ambiental.

Isaac et al. (2011), en la investigación: *Cultura ambiental en estudiantes de bachillerato. Estudio de caso de la educación ambiental en el nivel medio superior de Campeche*, realizada en Campeche, México. La diada, estado de la educación ambiental y preparatoria, estudio de caso del municipio de Campeche. Esta investigación de carácter exploratorio combinó métodos cuantitativos y cualitativos para determinar el grado y el tipo de cultura ambiental de los estudiantes de preparatoria. Se concluye que los estudiantes poseen un nivel bajo de cultura ambiental y carecen de los conocimientos y habilidades necesarias para realizar cambios ambientales favorables en sus estilos de vida. Aunque manifiestan interés por la temática ambiental, los resultados exponen ventanas de oportunidad para la educación ambiental a la luz de las actitudes positivas de los estudiantes, su interés por aprender prácticas sustentables y la importancia de la escuela como fuente de información ambiental.

Por otra parte, Sepúlveda (2010), en la investigación, *"praeizar" el proyecto educativo institucional: una alternativa para incluir la dimensión ambiental en la educación básica y media*, realizada en Manizales, Colombia. Basándose de los resultados de la investigación titulada "La educación ambiental en Manizales. Antecedentes y perspectivas" y en la normativa educacional vigente, planteó la fundamentación y el desarrollo específico de la propuesta relacionada con incluir los elementos característicos del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) en el proyecto institucional (PEI), con la denominación de "praeización".

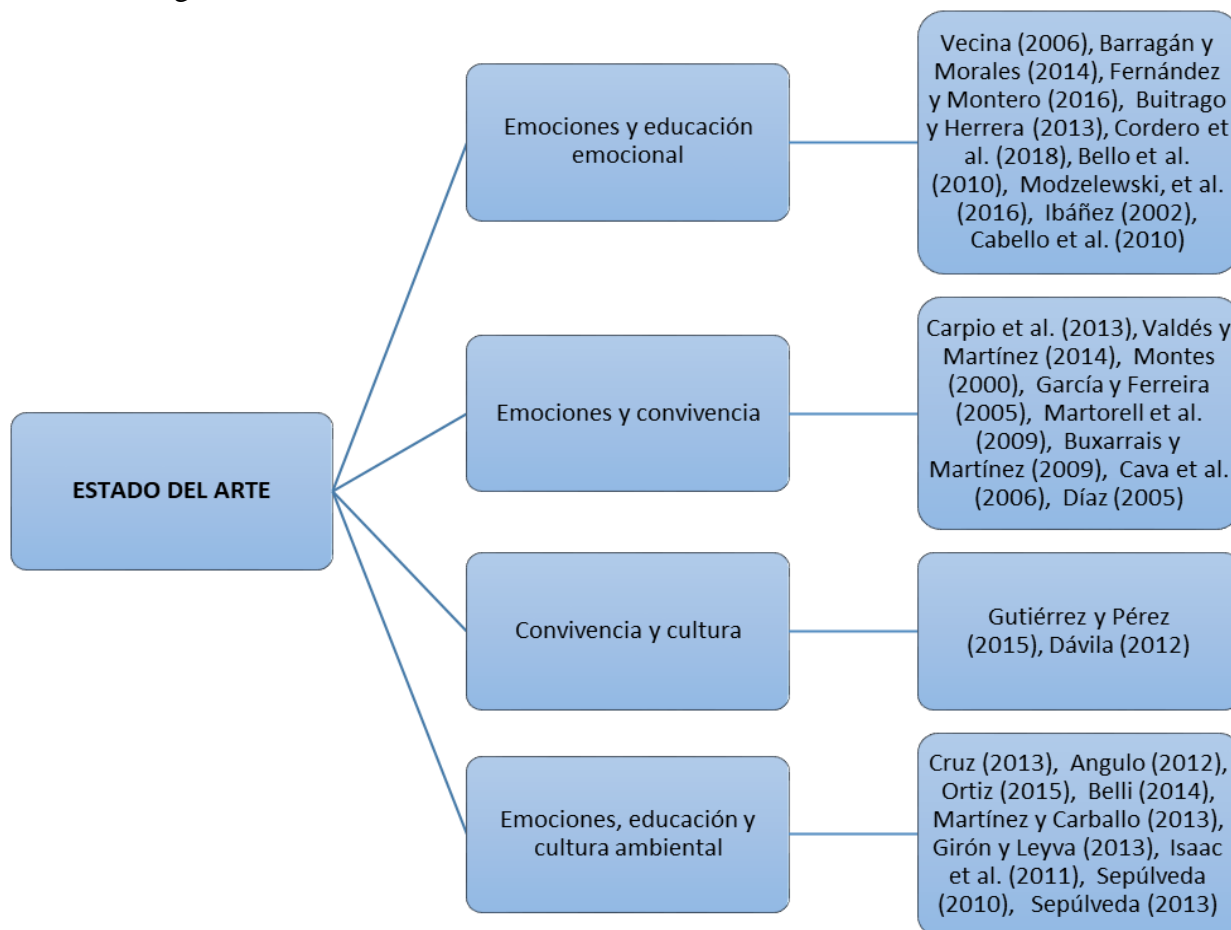
Después, Sepúlveda (2013), en la investigación, *la educación ambiental en Manizales, Antecedentes y perspectivas*, realizada en la Universidad de Salamanca, Salamanca. Con el fin de elaborar una propuesta ambiental para el municipio de Manizales caracterizó los procesos educativos ambientales formales de la ciudad de Manizales, caracterizando los resultados en la normativa ambiental y educativa-ambiental del país, como también en la propuesta del Ministerio de Educación Nacional con referencia a la educación ambiental.

La información correspondiente a las instituciones educativas de educación básica y media se obtuvieron de todas las instituciones educativas de estos niveles ubicadas en la ciudad de Manizales y la información se obtuvo mediante revisión documental y entrevistas semiestructuradas.

Los resultados permitieron concluir que existe un desfase entre los avances conceptuales de la educación ambiental y su aplicación en procesos educativo ambientales concretos. Se planteó como solución modificar los procesos de formación de formadores. Existe la necesidad de caracterizar todos los procesos educativos como educativo-ambientales, mediante modificaciones normativas para abrir la escuela a la sociedad y resignificar el Proyecto Educativo Institucional para que sea intrínsecamente ambiental. La

investigación condujo a la elaboración de propuestas de envergadura nacional así: “Praeizar”² el Proyecto Educativo Institucional y modificar los criterios de acreditación de alta calidad de los programas de pregrado del país, de esta manera, Sepúlveda (2013), esquematizó una metodología para evaluar los procesos de educación ambiental.

A continuación, se expone el mapa conceptual del estado del arte de esta investigación.



Grafica 2: Estado del arte

Fuente: Autora de la investigación

²Se refiere a que el Proyecto Educativo Institucional incluya los principios y métodos del Proyecto Ambiental Escolar, ambos de obligatorio cumplimiento por parte de las instituciones educativas del país (Sepúlveda, 2013, p. 1).

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico consta de tres apartados, el primer apartado se centra en las emociones, en sus diferentes concepciones, clasificaciones y funciones; también se incluye la concepción de inteligencia emocional y educación emocional. El segundo apartado, se enfoca en el término de convivencia escolar, en donde se expone la definición de convivencia, convivencia escolar y la importancia de formar a los estudiantes en una convivencia generadora de relaciones interpersonales respetuosas; el tercer apartado, profundiza en la cultura ambiental, en este apartado se exponen algunas concepciones de cultura, cultura ambiental y su relación con la naturaleza y la educación ambiental, también, se expone el Marco Normativo en educación ambiental a nivel internacional y nacional.

3.1 EMOCIONES

Al realizar la revisión sobre las emociones, se ha encontrado que los autores que han trabajado e investigado lo que tiene que ver con las emociones se han encargado de dar sus propias definiciones del concepto de emociones, por consiguiente, no se encuentra una definición general adoptada por todos, debido que cada uno desde su punto de vista y las investigaciones que han realizado las define a su manera. También, se expone el marco normativo en educación ambiental a nivel internacional y nacional.

3.1.1 Concepciones sobre la emoción

A continuación, se analiza la definición de emociones, propuesta por algunos autores, en primer lugar, Miguel (2006), expone que las emociones son los hilos que mantienen unida la vida mental, definen quienes son los seres humanos desde el punto de vista de la propia mente como desde el punto de vista de otros. Las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso.

La comprensión de los niños con respecto a las emociones se encuentra ligada a las experiencias que ellos mismos exponen en su entorno inmediato. Ellos identifican que ciertas emociones pueden surgir por determinadas situaciones. Es a partir de los 3 a 4 años cuando los niños explican las emociones propias y ajenas con relación a sus deseos, así, la inclusión de esas creencias para explicar las emociones que experimentan se hará a partir de los 5 años.

Por otra parte, se encuentra la definición expuesta por Maturana (2001), que expone que las “emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción” (p. 8). Luego expresa que:

lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. Por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto ... Finalmente, no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción (Maturana, 2001, p. 13).

Por consiguiente, las acciones se exponen como respuesta de la experimentación de emociones que permiten su realización, de esta manera, dependiendo de la emoción que se experimente asimismo es el tipo de acción que se realice.

En Argentina, en la Universidad de Buenos Aires Cossini et al. (2013), realizaron una investigación, llamada: “Estudio de las emociones básicas en pacientes con demencia tipo alzheimer” en donde definieron las emociones como procesos regulatorios que surgen ante estímulos que activan procesos, involucrando cambios en los sistemas de respuesta y estados de ánimo. En el entendido que cada emoción depende de una red neural diferente y producen configuraciones corporales que pueden ser reconocidas en los otros.

Para Bisquerra (2000, citado en Vivas et al; 2007), las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que se reciben en las relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que se realizan sobre cómo la información recibida va a afectar el bienestar individual y social. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para la comunidad. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión).

Por otra parte, Goleman (1995), define la emoción como una agitación y trastorno de la mente, sentimiento, pasión; como cualquier estado excitado. Así, utilizó el término emoción para referirse a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a tendencias a actuar, determinando que existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices.

Barragán y Morales (2014), posicionadas desde la psicología positiva exponen que es posible definir a las emociones como respuestas simples con manifestaciones fisiológicas que suelen ser breves pero precisas, las cuales se convertirán en el reflejo exteriorizado de lo que la persona siente ante el estímulo o situación a la que se esté enfrentando.

En efecto, se encuentran variedades de definiciones del concepto de emociones, debido que las emociones trascienden los límites de cualquier entendimiento de esta definición porque es algo indescriptible, en donde cada persona las asimila y entiende a su modo, según sus vivencias y cultura, por consiguiente, actualmente se carece de una definición de emoción que sea aceptado por todos.

Por lo tanto, se hace difícil establecer una definición general desde los diferentes puntos de vista de los autores que han investigado el tema, sin embargo, se hallan puntos de encuentro en sus planteamientos al definir el termino de emoción, siguiendo los planteamientos de Goleman (1995), que se encarga de mostrar las emociones desde la parte biológica y psicológica, entendiendo que en las emociones se encuentran procesos de tipo neuro-fisiológico, motor, cognitivo y psicológico, por lo tanto, es imposible separar la razón de la emoción, ya que estas dos posturas deben trabajar juntas y no versen como opuesta la una a la otra, entendiendo que las dos son innatas al ser humano y a su forma de

comportarse. Por otra parte, se entiende que la inteligencia de los seres humanos es dependiente de las emociones, así como el comportamiento es dependiente de las emociones de la mano de los valores y la cultura que se experimente. También, es importante resaltar el valor que tienen las emociones en la supervivencia humana, como en la toma de decisiones, la convivencia en sociedad y la interacción en los entornos sociales.

De esta manera, de acuerdo con las definiciones dadas por Maturana (2001) y Goleman (1995), las emociones son disposiciones corporales, cada emoción emite una acción que será reflejada en el comportamiento de quien la sienta. Por consiguiente, cada acción está fundada por una emoción y cada emoción se expresa por medio de una acción. Así, las emociones son las encargadas de determinar los comportamientos de los seres humanos teniendo en cuenta que la forma de experimentar y expresar cada emoción, es aprendida desde niños, y estas pueden variar según la educación, los valores inculcados, los procesos de convivencia y la cultura de la cual se haga parte en el transcurso de la vida.

3.1.2 Clasificación de las emociones desde las ciencias

Las emociones en la mayoría de los casos son ignoradas por la sociedad y no le dan importancia desconociendo las funciones que cumplen en el cuerpo, en la vida y en las relaciones sociales; sin embargo, algunos autores que se han preocupado por investigar el tema han hallado diferentes interpretaciones, aunque en ocasiones convergen a las mismas conclusiones.

Por consiguiente, en el estudio de las emociones se encontró que los diferentes autores que las han investigado se han centrado en estudios desde las ciencias, especificando sus investigaciones desde la biología, la filosofía, la psicología y las ciencias políticas. Por lo tanto, a continuación, se expone la clasificación, comprensión y definición de las emociones desde las ciencias.

3.1.2.1 Las emociones desde lo biológico

En el cuerpo humano se localiza una parte que se encarga de las emociones y que es la encargada de todo lo que tiene que ver con el cerebro emocional, esa parte del cuerpo llamada amígdala es importante en el cuerpo físico y emocional, debido que, si esta no funciona o la retiran, se perdería el sentido de la vida, ya no se sentiría ninguna emoción, se perdería la memoria, se tendría dificultades para tomar decisiones, se perdería el sentido de estar en sociedad, no se tendrían sueños, también se dificultaría el aprendizaje. De esta manera, de acuerdo con la investigación de Vecina (2006, pp. 9-10):

Las emociones tienen su sede biológica en un conjunto de estructuras nerviosas denominado sistema límbico, que incluye el hipocampo, la circunvalación del cuerpo calloso, el tálamo anterior y la amígdala. La amígdala, además de desempeñar otras funciones, es la principal gestora de las emociones y su lesión anula la capacidad emocional. Las conexiones neuronales entre estas estructuras ubicadas en el cerebro reptiliano y la parte moderna del cerebro, el neocórtex, son muchas y directas, lo cual asegura una comunicación de vértigo muy adaptativa en términos evolutivos (Ledoux, 1996, citado por Vecina, 2006). Esto hace que sea

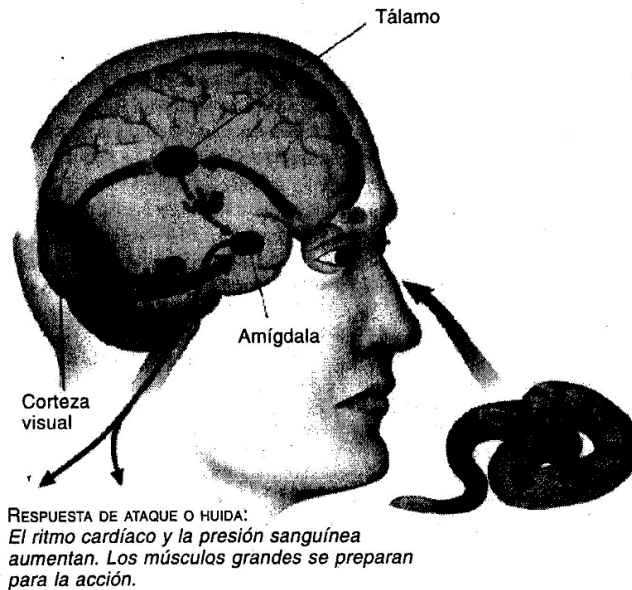
algo ficticio hablar de pensamiento, emoción y conducta como entidades separadas. Sin embargo, en la práctica investigadora se diferencian para hacer más abordable su estudio.

Por consiguiente, para entender mejor las funciones de la amígdala, se siguió la investigación de Vázquez (2007, p. 44) que encontró que:

Así, a partir de sus estudios científicos, LeDoux (1999, citado en Vázquez, 2007) demostró que el componente emocional se localizaría en el sistema límbico, en la amígdala y en el hipocampo (cerebro emocional) y que la corteza cerebral o neocorteza (cerebro racional), tendría las funciones de metaconocimiento, permitiéndole a los seres humanos tener conciencia sobre sus estados emocionales, partiendo del discernimiento, análisis y comprensión del por qué de sus estados emocionales (Vallés & Vallés, 2002, citado en Vázquez, 2007).

Todos los seres humanos poseen la amígdala, por lo tanto, se identifica que todos los seres humanos pueden sentir las emociones y ser conscientes de la existencia de ellas, como también pueden hacer un análisis de estas y comprender cada una de ellas con sus características cuando son experimentadas y expresadas. Por consiguiente, para entender el papel de la amígdala se sigue a Goleman (1995), quien siguió la obra de LeDoux que demostró como la arquitectura del cerebro concede a la amígdala una posición como centinela emocional, con la capacidad de asaltar al cerebro. Así, su investigación expone que las señales sensoriales del ojo y del oído viajan primero al cerebro al tálamo y luego mediante una única sinapsis a la amígdala; una segunda señal del tálamo se dirige a la neocorteza, el cerebro pensante. Esta bifurcación permite a la amígdala responder antes de la neocorteza, que elabora la información mediante diferentes niveles de circuitos cerebrales antes de percibir plenamente e iniciar su respuesta adaptada.

De esta manera, se puede ver como los sentidos recogen información y la envían al cerebro, al tálamo, para luego enviar la señal a la amígdala de manera instantánea antes de llegar a la neocorteza, al cerebro pensante. Por esta razón cuando se experimentan emociones el cuerpo actúa antes de pensar, debido que la amígdala recibe primero la información de manera distorsionada y luego el cerebro pensante asocia la información y la procesa para luego tomar calma y asociar la información de una manera real y contextualizada, debido que en la amígdala están los recuerdos que son asociados con acontecimientos vividos en el presente. Este proceso se puede analizar en la siguiente gráfica.



Grafica 3: Respuesta de ataque o huida

Fuente: Goleman, 1995, p. 36

La señal visual va primero de la retina al tálamo, donde es traducida al lenguaje del cerebro. La mayor parte del mensaje va entonces a la corteza visual, donde es analizada y evaluada en busca de significado y de respuesta apropiada; si esa respuesta es emocional, una señal va a la amígdala para activar los centros emocionales. Pero una porción más pequeña de la señal original va directamente desde el tálamo a la amígdala en una transmisión más rápida, permitiendo una respuesta más rápida (aunque menos precisa). Así la amígdala puede desencadenar una respuesta emocional antes de que los centros corticales hayan comprendido perfectamente lo que está ocurriendo (Goleman, 1995, p. 38).

Por lo tanto, los seres humanos reaccionan muchas veces de manera instantánea en donde no coordinan las ideas para actuar de una u otra manera, sino que según la emoción se determina una reacción involuntaria e inmediata. Por otra parte, se encontró que las emociones vividas se quedan grabadas en la amígdala, en donde cuando se vuelve a vivir una situación similar se recuerda de inmediato lo sucedido en el pasado y se tienden a sentir las mismas emociones vividas para estos acontecimientos, por consiguiente, de acuerdo con Goleman (1995), como depósito de la memoria emocional, la amígdala explora la experiencia, compara lo que sucede en el momento con lo que ha ocurrido en el pasado. Su método de comparación es asociativo: cuando una situación presente es similar a otra del pasado, puede llamarle igual, por esta razón el circuito resulta poco preciso: actúa antes de que haya confirmación plena.

Por consiguiente, cuando las personas sienten ciertas sensaciones que los dejan estáticos que no saben qué hacer, debido que no asimilan lo que está sucediendo se encuentran experimentando una emoción en su máximo nivel, que luego, pasan a reconocerla cuando es comprendida por el cerebro pensante que determina como actuar según las experiencias vividas.

3.1.2.2. Las emociones desde lo filosófico

De acuerdo con Palmero et al. (2002), ¿Qué es una emoción? esta pregunta fue planteada por William (1842 -1910) esta cuestión fue objeto de preocupación para los filósofos presocráticos, interesados por aprehender la razón de lo irracional que frecuentemente caracteriza a las emociones.

En la Grecia clásica, pasión y razón se asemejan a la metáfora del señor y el esclavo: a la razón le compete el firme control de los “peligros” impulsos afectivos o idealmente la obtención de la armonía entre ambas (Solomon, 1993, citado por Palmero et al. 2002). Dicha alusión determina los dos principios que han permanecido casi inalterados hasta nuestros días: la emoción representa un papel jerárquicamente inferior a la razón, ya que la emoción se entiende como irracional y animal, por lo que debe ser controlada por la razón. Por lo tanto, la razón y la emoción reflejan la existencia de dos dimensiones antagónicas.

Durante la edad media, las emociones que son facilitadoras de relaciones interpersonales irrespetuosas como la ira y la envidia, entre otras eran consideradas los pecados de la pasión, el judeocristianismo, se condenaba al fuego eterno a quienes experimentaran y expresaran estas emociones reconociéndolas como emociones, sin embargo, las emociones facilitadoras de relaciones interpersonales respetuosas como el amor, la fe, la felicidad, entre otras eran consideradas virtudes superiores y se desconocían como emociones.

En la edad media, las emociones fueron mal vinculadas con las pasiones, como también fueron mal vinculadas a lo que llamaron pecados de la pasión, que no era otra cosa más que una lista de emociones, en donde condenaban al fuego eterno al que las llegara a sentir y expresar, de esta manera, desconociendo la anatomía del cuerpo humano y su funcionamiento, por lo tanto, las emociones se dividían en dos clases, desconociendo como emociones las que producían felicidad, amor, fe y llamándolas virtudes superiores en donde encontraban vínculos con la razón. Así, de acuerdo con Palmero et al. (2002, p. 290-291)

Para Descartes, la conducta humana es el resultado del alma racional, mientras la conducta animal (propia de las emociones) es automática. Este es, en esencia, el denominado “error de Descartes (Damasio, 1994, citado por Palmero et al; 2002), la radical separación entre cuerpo y mente; sostener que el razonamiento, el juicio moral y el sentimiento pueden existir separados del cuerpo, en definitiva, “que las operaciones más refinadas de la mente están separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico (Damasio, 1994, p. 249, citado en Palmero et al; 2002) (pp. 290-291).

Completamente en desacuerdo con Descartes, la conducta humana es el resultado de lo racional y también de lo irracional, propias de las emociones que son automáticas biológicamente; además, las emociones son identificadas biológicamente en los seres humanos, como también en los animales.

De acuerdo con Palmero et al. (2002), Spinoza entiende las emociones como generadoras de sufrimiento y de pensamientos equivocados que hacen que los individuos vean erradamente el mundo.

En la presente investigación no se comparte la idea de Spinoza, en su planteamiento, en donde entiende las emociones afirmando que son pensamientos erróneos que hacen entender equivocadamente el mundo produciendo displacer, empezando porque las emociones no son pensamientos y todos los seres humanos las poseen biológicamente, además, las emociones ayudan a entender el mundo, como también, intervienen en la sobrevivencia, teniendo en cuenta que algunas emociones hacen sentir displacer, pero así mismo, otras hacen sentir placer.

Por consiguiente, en esta investigación no se comparte la idea que las emociones son generadoras de sufrimiento que distorsionan la realidad, debido que, distorsionar la realidad es negar lo que biológicamente existe, lo que sienten todos los seres humanos, teniendo en cuenta que algunas emociones tienen funciones que aportan a la sobrevivencia, pues se activan para huir del peligro, para atacar en defensa propia, para no comer algo dañino, cuidar el ambiente, mostrar afecto, ser solidarios, etc., de esta manera se aprecia lo útil e importantes que son las emociones en la vida de los seres humanos. Por otra parte, Palmero et al. (2002, p. 291) expone que:

Para Hobbes, la conducta está motivada por la búsqueda del placer y la evitación del dolor. El asociacionismo defendido por Locke instituye uno de los principales axiomas de la psicología, puesto que la asociación entre estímulos y respuestas es la base del aprendizaje de muchas respuestas emocionales. Por su parte Kant, mantiene la distinción entre razón e “inclinaciones” (emociones), atribuyéndoles cualidades disruptivas para la razón.

De acuerdo con Palmero et al. (2002), la reducción de la emoción a un género inferior de razón, ha sido una solución adoptada por la filosofía, manteniéndose la distinción y supeditación jerárquica de la primera sobre la segunda, debido que la emoción no es aceptada en todas sus dimensiones, porque se dividen entre buenas y malas, interpretando como malas aquellas que generan dolor, tristeza, envidia y buenas las que generan tranquilidad, fe, amor y felicidad.

Por consiguiente, en esta investigación no se comparte el concepto de las emociones definidas desde lo filosófico, debido que desde un principio los autores las interpretaron mal e hicieron una división de estas como buenas y malas, desconociendo su funcionamiento biológico, por consiguiente, se muestra un terrible error de tratar de imponer a los hombres que no sintieran ciertas emociones que se encuentran biológicamente constituidas en el cuerpo del ser humano y que no se van a dejar de experimentar por el simple hecho de que se cohiban o se prohíban el sentirlas.

Para concluir, se puede afirmar que la sociedad occidental aún está permeada de una visión de emociones desde la parte filosófica, debido que a las personas desde niños en la educación que se imparte se enseña a desconocer las emociones, cohibirlas, negarlas, ignorarlas, como también, a clasificarlas como buenas y malas.

3.1.2.3 Las emociones desde lo psicológico

Se hace importante destacar la calidad de los aportes de Goleman (1995), en la investigación que se ha realizado de las emociones, debido que después de realizar ciertos experimentos e investigaciones se afirma con más fuerza los aportes de Goleman en el estudio de las emociones y se siguen validando con mucha más precisión sus aportes a la psicología. A continuación, se expone el enfoque que algunos autores le dan a las emociones y sus posturas del como entienden las emociones desde la parte psicológica.

Goleman (1995), expone que el Oxford English Dictionary define la emoción como “cualquier agitación y trastorno de la mente, el sentimiento, la pasión; cualquier estado mental vehemente o excitado” (Goleman, 1995, p. 331). Goleman, manifiesta, que utiliza el término emoción para referirse a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar. Existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices. En efecto, existen en la emoción más sutilezas de las que podemos nombrar.

Después de entender la parte biológica de las emociones, se comparte la postura de Goleman (1995), en su definición de emoción conectando estados biológicos y psicológicos a variedades de tendencias a actuar en los seres humanos, como también, se comparte que las emociones las experimentan los seres humanos a diario, por lo tanto, más adelante se hará énfasis de algunas emociones según el impacto que generan en el comportamiento de la sociedad.

Por otra parte, Lange (2001), en su libro de las Emociones (el cual escribió partiendo de la experiencia de su propia vida y de experiencias de algunas personas que trabajaron con ella y le dieron el permiso de publicarlos) por consiguiente, la autora parte de la base que “el cuerpo emocional es anterior a las culturas humanas” expone su sentir y su importancia. Al respecto, Lange (2001), afirma que la información inadecuada que se tiene acerca de las emociones forma parte de la cultura y está tan arraigada por haberla escuchado miles de veces que se asimila como si fuese una verdad absoluta. Se evidencia que la cultura occidental ha ignorado al cuerpo emocional cuyos efectos se observan hoy, demostrando así, una involución emocional. En vez de sentir cada día con más sutilidad y transparencia, se observa una tendencia a lo rudo, lo insensible, y a la opacidad emocional, aparte del gran efecto colectivo distorsionante que provocan las alteraciones emocionales en la sociedad. Cada día se encuentran más personas agresivas, individualistas, a quienes no les interesa ni el sentir, ni el bienestar del otro, solo interesa el bien y la satisfacción personal, tratando a como dé lugar no sentir dolor, miedo, tristeza y abandono, emociones que no son aceptadas como algo normal en el diario vivir de las personas, sino que por el contrario son vistas como malas e inaceptables, por lo tanto, si se experimentan se deben reprimir o sentirlas a escondidas sin expresarlas, sólo porque son negadas por la sociedad occidental.

De acuerdo con Lange (2001), en la actualidad existen innumerables prejuicios acerca de los sentimientos y de las emociones, que se consideran irracionales, planifican y ordenan la vida, así algunos sentimientos son malos, hacen daño, no sirven para nada,

envenenan las relaciones, son causa de sufrimiento. La falta de educación, comprensión, y la existencia de códigos y símbolos culturales equivocados acerca del cuerpo emocional, genera pensamientos limitantes, a los que llamó prejuicios, investigó su propio cuerpo emocional, asistió a varias personas para curación emocional con el método de Vivation, lo que le cambió su opinión encontrando que todos los sentimientos y todas las emociones tienen una razón de ser, son muy útiles y equivocadamente, se enseña únicamente a categorizar los sentimientos en buenos y malos. Se permite sentir y expresar lo que se cree es bueno sentir, sin sobrepasar en intensidad y tiempo el umbral acostumbrado a sentir. De lo contrario reprimirlos es lo válido, ya sea porque se sienten desagradables o porque no son sociables. No existe el pensamiento estático para estar demasiado bien, viviendo una vida plena, desde el disfrute, el bienestar y el amor.

De esta manera, la sociedad enseña a seguir unos códigos que se toman de los modelos de cultura de los antecesores, se asimila que lo que vivieron los antepasados y lo que está viviendo la generación presente es lo correcto, debido, que desde niños se enseñan a vivir con esos códigos, por ejemplo, que los hombres no lloran, que las que lloran son las niñas, cuando tanto mujeres como hombres experimentan la necesidad de llorar, debido que hombres y mujeres son seres humanos con un mismo cuerpo emocional que sienten las mismas emociones y tienen la misma necesidad de expresarlas, de experimentarlas, de vivirlas para crecer en muchos sentidos como personas emocionales y racionales, más no solo como racionales que es lo que han querido transmitir las generaciones pasadas, por consiguiente, de acuerdo con Lange (2001), las emociones como el miedo, la ira, el dolor, la tristeza y el abandono, tienen una función específica, útil y buena en la vida de los seres humanos, destacando que no existen emociones buenas ni malas, simplemente cada emoción cumple su función, así, los individuos al sentir y expresar cada emoción, se enriquecen, mantienen y fortalecen las relaciones interpersonales.

Por consiguiente, se hace necesario conocer el cuerpo emocional, debido que, al conocer el cuerpo emocional sano, los individuos se aprenden a conocer a sí mismos, como también, comprenden a los demás seres humanos, con sus formas de sentir, pensar y actuar. Destacando que un cuerpo emocional sano es un factor importante para estar la mayoría del tiempo anímicamente serenos, experimentando bienestar, en estado de amor y paz, lo que a su vez hace funcionar, la mente racional en forma óptima, a favor personal y social, surgiendo emociones que conllevan a fortalecer las relaciones interpersonales respetuosas y a gestionar los conflictos sin llegar a la violencia.

Así, de acuerdo con Lange (2001), cuando los seres humanos han sufrido grandes heridas y/o se encuentran en permanente represión por la condición social y cultural, el cuerpo emocional queda alterado, en alerta, a la defensiva y ya no funciona de manera adecuada. Consecuentemente la acumulación por represión excesiva de experimentar frecuentemente emociones facilitadoras de relaciones interpersonales irrespetuosas conlleva a distorsionar el cuerpo emocional, de manera tal que ya no funciona correctamente, por lo tanto, se reacciona de manera desmedida e irracional. La carga emocional es tan grande que se afectan las relaciones interpersonales.

Por otra parte, en diferentes investigaciones se reconoce a nivel mundial que las enfermedades tienen, entre otras causas, un alto componente de represión emocional como

desencadenante de la somatización. Como también, las enfermedades mentales y los hábitos de vicio tienen como un importante factor causante la represión emocional de las grandes heridas de la infancia. Dicha represión conlleva a experimentar intensos sentimientos que han surgido al vivir situaciones como han sido, por ejemplo: un parto difícil y violento, un abandono grave, abuso psíquico, físico o sexual reiterados durante la infancia.

¿Por qué los seres humanos tienen esa capacidad de reprimir inconscientemente o conscientemente las reacciones emocionales? Porque constituye un mecanismo de protección que tampoco por sí mismo es malo o disfuncional. Cumple la función de protegerse de ser invadidos por emociones en situaciones límites, donde es necesario actuar con la mente fría, por ejemplo, para salvar vidas en un accidente. También es útil cuando en cierta situación agitada emocionalmente es conveniente no expresar la emoción que se experimenta para no lastimar a alguien u ocasionar más violencia de la que ya hay. Además, esa represión es necesaria para sobrellevar situaciones de mucho sufrimiento.

Sin embargo, en la cultura occidental se abusa del mecanismo de protección emocional para reprimir una gran cantidad de emociones y sentimientos, solo porque son desagradables y/o no sociables y/o antiespirituales para la comunidad de la que se hace parte, por lo tanto, esto tiene consecuencias para los seres humanos, debido que esto causa malestar, permanente conflictos internos y con los demás seres humanos. Debido que, si la carga emocional necesita canalizarse y no hay permiso para sentir, simplemente se somatiza en mayor o menor grado en el cuerpo físico.

En la sociedad en general se encuentran comportamientos cada vez más agresivos, debido a que se convive en una sociedad en donde se interactúa a diario con personas afectadas emocionalmente por múltiples razones y no se cuenta con la capacidad de entender estos comportamientos porque si una persona se encuentra bien emocionalmente se espera que los comportamientos de los demás sean similares, por lo tanto, por lo regular los seres humanos no buscan ponerse en los zapatos de los demás y tratar de entender sus comportamientos.

Por otra parte, se vive en una sociedad en donde cada ser humano en cada minuto que transcurre en su vida, se encuentra experimentando algún tipo de emoción, aunque en la mayoría de los casos estas pasan desapercibidas y no le dan mayor importancia, porque en la mayoría de los casos se ignora su existencia y en otros casos se niegan a aceptarlas como algo natural en la vida de los seres humanos.

3.1.2.4 Las emociones desde lo político

Una de las principales autoras que le ha dado fuerza a las emociones vistas desde la parte política, la educación y la ética en los últimos siglos ha sido Martha Nussbaum, esta autora ha mostrado su interés en la importancia que tienen las emociones en la vida social, moral y educativa de las personas, como también, ha trabajado en la búsqueda de romper paradigmas filosóficos con los cuales se han dedicado a educar a la sociedad desde la razón entendiendo algunas emociones como pasiones que hacen daño al hombre. Por consiguiente, el propósito de Nussbaum (2016, citada en Pinedo & Yañez, 2017), consiste

en revalorar las emociones, las cuales tradicionalmente se han considerado dañinas, pasionales, nocivas e irracionales, para que sean tenidas en cuenta en la educación y en las creaciones políticas de la sociedad. De esta manera, Nussbaum (2016, citada en Pinedo & Yañez, 2017), se enfrenta a una tradición estoica que, en nombre de la autonomía y el dominio racional de las pasiones, las ha devaluado. Por consiguiente, Nussbaum (2016, citada en Pinedo & Yañez, 2017), realiza el análisis a nivel mundial de cómo las artes y las humanidades están siendo eliminadas por cuestiones e intereses de tipo político, ya que estas incentivan a los estudiantes a pensar, a ser sensibles y a preocuparse por el bienestar del otro.

Así, Nussbaum (2016, citada en Pinedo & Yañez, 2017), en su ponencia presentada el 10 de diciembre de 2015 al recibir el título Honoris Causa de Doctora en Filosofía por la Universidad de Antioquia (Colombia), expone que las humanidades y las artes se están eliminando en todos los niveles educativos, prácticamente en todo del mundo, debido que estas son vistas por los responsables políticos como adornos inútiles, evaluadas de esta manera en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas que se piensan que son inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado; estas áreas están perdiendo su lugar en los planes de estudio y también en las mentes y corazones de la sociedad. De hecho, lo que se puede llamar aspectos humanísticos de la ciencia y las ciencias sociales son el aspecto creativo, imaginativo y el pensamiento crítico riguroso que también se están dejando de lado, debido a que las naciones prefieren perseguir beneficios a corto plazo, así, sembrando habilidades útiles y altamente aplicables a fines lucrativos.

De acuerdo con Nussbaum (2016, citada en Pinedo & Yañez, 2017), en el caso de Colombia se encuentra cada día más políticas públicas que buscan estandarizar la educación y enfatizar en una educación encaminada a la industria, en donde se hace a un lado las emociones, la parte humana, el amor por los otros, la sensibilidad por el dolor del otro. Sin embargo, se evidencia que cada día se incentiva más una educación por competencias, haciendo énfasis en las diferentes áreas de conocimiento establecidas por el MEN, así, incentivando la búsqueda del bien individual, olvidando al prójimo y al bien común. Por otra parte, Nusbaum (2016, citada en Pinedo & Yañez, 2017), en su ponencia expone que hablando de la educación en la India y Europa, sería muy conveniente incentivar e incluir en los currículos las artes y las humanidades para que a través de ellas se motive una mejor comprensión de las diferencias, la capacidad de crítica, de socializar a través del diálogo lo que no se comparte con argumentos válidos, capaces de poner a pensar de manera diferentes a los políticos; así, por medio de la imaginación, trascender los límites que quiere imponer la sociedad. Nusbaum (2016, citada en Pinedo & Yañez, 2017), al final de la conferencia termina diciendo:

Si el verdadero choque de civilizaciones es un conflicto dentro de la persona individual, entonces todas las sociedades en la modernidad están perdiendo la batalla, debido que se alimentan esfuerzos que conducen a la violencia y la deshumanización, dejando de alimentar esfuerzos que conducen a cultivar la igualdad y el respeto. Por lo tanto, si no se insiste en la importancia que tienen las humanidades y las artes, éstas se desplomarán, debido que no generan dinero. Sólo hacen algo que es más valioso, hacen del mundo un lugar en el cual vale la pena vivir; personas que pueden ver a los otros como personas con pensamientos, emociones y sentimientos propios que merecen respeto y

simpatía, como también, naciones capaces de superar el miedo, la obediencia y la sumisión.

Se evidencia que en la sociedad y en la educación se están alimentando las fuerzas que conducen a la violencia, desigualdad, irrespeto, deshumanización, insensibilidad. Desconociendo la existencia de los sentimientos, las emociones y los efectos que estas pueden desenlazar encaminadas a una convivencia de relaciones interpersonales respetuosas.

Por otra parte, haciendo un análisis del artículo de Piñedo y Yañez (2017), titulado, las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum, se encuentra que los autores exponen que Martha Nussbaum, con su teoría cognitivo-evaluadora de las emociones, aporta una original reflexión ética centrada en lo que ha denominado el juicio eudaimonista ligado al florecimiento de la persona y la comprensión de una vida humana buena. Sin embargo, Piñedo y Yañez (2017, p. 49), empiezan por exponer las ideas de Crisipo que expone que:

La pasión es un impulso que excede y desobedece a la razón, es decir un movimiento irracional del alma en contra de la naturaleza; de ahí la vieja frase estoica “aun cuando tengo pensamiento la pasión me fuerza”. Esta idea es heredada por la concepción antigua de las emociones llamadas pasiones. “Según la doctrina estoica las emociones tienen que ver con la forma en que se valoran objetos y situaciones con una valencia buena o mala y en relación con un tiempo presente o futuro” (Knuutila, 2004, citado por Piñedo & Yañez, 2017)

Piñedo y Yañez (2017), exponen que Crisipo introduce la idea de las emociones como un tipo de creencia o juicio evaluativo que determina un acontecimiento como bueno o malo. Así, identifica que según la creencia o juicio evaluativo que se dé en determinado momento así mismo es apropiado reaccionar de determinada manera, por lo tanto, de esta manera se condiciona mentalmente a la persona para que actúe de cierta manera según la emoción que se experimente. Por consiguiente, se trata de un proceso en dos momentos: primero se tiene un evento que llama la atención y crea una impresión, es decir, se ve la situación de determinada manera; luego se acepta o abraza esa representación o apariencia como verdadera, se compromete con ella y se hace un juicio que genera una emoción.

Así, de acuerdo con Piñedo y Yañez (2017), al concebir a las emociones de esta manera los estoicos consideran que los padres, las personas que cuidan los niños en la infancia, las culturas a las que pertenecen y pedagogos pueden generar falsas creencias y prejuicios que influyen en la aparición de estados emocionales descontrolados.

Por consiguiente, en esta investigación aunque no se comparte la idea de Crisipo que sostiene que las emociones son desobedientes a la razón y contrarias a la naturaleza al darse a los objetos y bienes externos (personas, dinero, fama, posición social, belleza, etc.), sí, se comparte que las emociones se pueden manejar asociando ciertos comportamientos con determinadas emociones y esto se puede lograr a partir de la educación que se recibe desde la infancia y la cultura a la que se pertenezca, debido que hay ciertas situaciones que pueden alterar o no dependiendo de la cultura a la que se pertenezca. Por lo tanto, en cualquier sociedad un cambio de creencias puede traer también un cambio en las

emociones según ciertas eventualidades. Por ejemplo, si se vive en una sociedad en donde la muerte es concebida como la continuación de la vida en donde no se muere, sino que se trasciende, si un ser querido se muere no duele ni produce tanta tristeza aceptando la situación de la mejor manera. Pero, si, por lo contrario, si se vive en una sociedad en donde se entiende la muerte como el fin de la vida y de la persona, esto trae tristeza y es difícil asimilar la muerte de los seres queridos, experimentando la emoción en su más alto nivel de tristeza.

“Las emociones humanas son modeladas por el hecho de que somos criaturas perceptivas: su rica textura se origina en nuestras capacidades sensoriales” (Nussbaum, 2008, p. 89, citada en Piñedo & Yañez, 2007, p. 49). Por lo tanto, se puede afirmar que las emociones están vinculadas a las creencias del ser humano, ya sean presentes o pasadas, verdaderas o falsas, justificadas o injustificadas. Es decir que las emociones cambian si cambian las creencias que se tienen de ciertos acontecimientos que pasan en la vida de los seres humanos.

Por otro lado, es importante aclarar que la idea que tiene Nussbaum (2008, citada en Piñedo & Yañez, 2007), de la emoción de compasión es profunda, existencial, y enraizada en su idea de florecimiento humano que invita a una preocupación auténtica por proteger el conjunto de potencialidades fundamentales del ser humano, que es necesario desarrollar para que un individuo alcance la plenitud de lo que implica ser persona. Por consiguiente, la visión de Nussbaum (2008, citada en Piñedo & Yañez, 2007), sobre la compasión como virtud moral individual también tiene una dimensión pública y política que resulta muy alentadora para el momento presente. El juicio evaluativo en torno a la situación de sufrimiento inmerecido del otro es un asunto que supera las fronteras del yo, y expande su influencia a las instituciones públicas y a las comprensiones de la ciudadanía en general. En este sentido, la compasión debe ser un potencializado factor para la movilización de un trabajo en pro de la sociedad sufriente, llámese hoy en día, desplazados, víctimas de la guerra, mujeres inmigrantes, minorías, o cualquier otro grupo vulnerable.

La compasión es una motivación para el desarrollo de la conciencia moral y la activación virtuosa que busca el bien no solo a nivel personal sino público. En donde lo social es transcendental, así, comprometiéndolo a la sociedad a asumir que lo que hace falta a los más vulnerados es la responsabilidad social y responsabilidad del estado para suplir estas necesidades, en donde se hace un eco para que las organizaciones encargadas de crear Decretos y Leyes se encarguen de incluir ayudas a las sociedades vulnerables.

Para Nussbaum (2016, citada en Piñedo & Yañez, 2017), la compasión es un tipo de lealtad a la humanidad en donde se reconoce que otros son vulnerables y que necesitan la asistencia de la sociedad más allá de su clase social, género, raza o religión. En donde la inclusión de personas en estado de discapacidad física y mental en las políticas públicas ocupa un lugar importante, más allá de la caridad, propone nuevas lecturas de la justicia social. Por lo tanto, la compasión debe mover a los ciudadanos a exigir a los gobiernos y entidades con capacidad de decisión que actúen en favor de estas personas que como náufragos se hunden en sus necesidades. Las instituciones deben promover una educación inclusiva en donde se ejecute lo que se plantea y no se quede en el papel para simplemente cumplir ciertas políticas públicas que exigen que se evidencie lo que se plantea. En este

punto se puede comprender la teoría de Nussbaum (2016, citada en Pinedo & Yañez, 2017), como una bisagra que une a la esfera moral individual (agencia del individuo) con la esfera de la justicia que es propia de lo político y lo legal.

Por otra parte, de acuerdo con Pinedo y Yañez (2017), el arte juega un papel privilegiado en esta noción que propone Nussbaum (2016, citada en Pinedo & Yañez, 2017), de cultivo de emociones públicas, por ejemplo, los monumentos también hablan de protección de derechos, de personas frágiles, de igualdad y pluralidad. La vida pública es un terreno de batalla en donde la expresión de las emociones decide en buena parte quienes son los individuos realmente como personas, en qué creen, cuáles son sus principios de vida y hasta qué punto están dispuestos a llegar para hacer de este planeta un lugar más humano. Así, en la sociedad las emociones como la compasión, el amor y la indignación tienen el potencial de advertir sobre los daños morales que pueden causar la repugnancia, el asco y el odio que se vuelcan sobre individuos, minorías, discapacitados, determinadas etnias y grupos sociales considerados indeseables.

3.1.3 Clasificación o tipos de emociones por diferentes autores

Al investigar las emociones y sus clasificaciones, se halla que, así como se encuentran diferentes conceptos o definiciones de lo que son las emociones, de esta misma manera se encuentra que los autores identifican las emociones y las clasifican de diferente forma, algunos investigadores las clasifican como buenas y malas, positivas y negativas, la combinación de los colores, como primarias y secundarias, básicas y sociales.

De esta manera, se encuentra la clasificación de las emociones según diferentes investigadores, sin embargo, se evidencia que aunque las clasifican de diferentes maneras al final convergen a los mismos resultados, resaltando que los grupos los cuales se suelen clasificar se nombran de manera diferente, pero están incluidas las mismas emociones en la mayoría de los casos. Por lo tanto, a continuación, se exponen los diferentes tipos o clases de emociones que han sido adoptadas según la percepción de los diferentes autores que han trabajado las emociones desde diferentes puntos de vista.

3.1.3.1 Emociones básicas y sociales

Palmero et al. (2002), en el libro *Psicología de la motivación y la emoción*, clasifican las emociones como emociones básicas I, emociones básicas II, emociones sociales I y emociones sociales II. Clasificándolas de la siguiente manera:

Emociones básicas I: miedo, alegría y sorpresa.

Emociones básicas II: ira, tristeza y asco.

Emociones sociales I: culpa, vergüenza y orgullo.

Emociones sociales II: enamoramiento, celos, envidia y empatía.

Emociones básicas.

Las emociones básicas son entendidas como innatas al ser humano ya que estas no

son aprendidas, debido que todos los seres humanos las experimentan y tienden a manifestar los mismos comportamientos a la hora de expresarlas, al sentirlas, manifestando expresiones faciales similares, experimentando poca duración de estas y manifestaciones a nivel fisiológico.

A continuación, se encuentra la definición de cada una de estas emociones y el análisis de su función, siguiendo los planteamientos de Palmero et al. (2002, p. 334), en donde se exponen de la siguiente manera:

Emoción de miedo: se produce la emoción de miedo cuando se produce un estímulo, evento o situación que, tras la valoración realizada por un individuo sea dicha valoración consiente o no consiente, resulta significativamente relacionada con la amenaza física, psíquica o social al organismo, así como a cualquiera de las metas valiosas que este persigue. Es decir, con la posibilidad más o menos probable y certera de que la persona perderá algo importante. El proceso de valoración asociado a la emoción de miedo tiene connotaciones de pérdida; tiene connotaciones de ocurrencia futura y tiene características de inmediatez. La emoción de miedo se encuentra asociada a la principal característica o finalidad de cualquier ser vivo: la supervivencia. Cuando aparece la posibilidad de perder la vida o cualquier otra variable asociada a la misma o a su calidad, se produce la emoción de miedo.

Funciones del miedo: de acuerdo con lo investigado por Chóliz (2005), las funciones del miedo facilitan las respuestas de escape o evitación de una situación peligrosa. Al atender el estímulo temido, facilita la reacción rápida del organismo. Moviliza gran cantidad de energía de manera mucho más intensa que en condiciones normales, así, mismo, de acuerdo con Palmero et al. (2002), la función de la emoción de miedo se relaciona con la adaptación, se toma conciencia de lo que se puede perder, es un sensor del riesgo vital, por ello la persona decide escapar o enfrentarse, también, tiene funciones motivadoras relacionadas con la supervivencia.

Emoción de alegría: Lazarus (199, citado en Palmero et al; 2002), desde una perspectiva cognitiva, considera que la alegría se produce como consecuencia de la valoración que hace un individuo referida al progreso razonable respecto a la consecución de un fin deseado. Ortony, Clore y Collins (1988/1996, citados en Palmero et al; 2002), también desde una postura cognitiva de la emoción, apunta que la alegría se produce fundamentalmente tras la evaluación positiva de las consecuencias provocadas por un determinado evento, en términos de las implicaciones que presenta para las metas de una persona. Esto es, si las consecuencias provocadas por un acontecimiento son evaluadas como deseables, y contribuyen a la consecución de objetivos, se produce la alegría. En suma, a partir de un análisis general de las teorías cognitivas, podemos concluir que la emoción de la alegría se produce como consecuencia de la valoración de que las metas u objetivos a conseguir se encuentran próximos, pueden ser mantenidos, o se pueden recuperar (Palmero et al; 2002, p. 340).

De acuerdo con Palmero et al. (2002), la alegría es una emoción con una respuesta multidimensional, que tiene connotaciones adaptativas, que suelen ser breves, intensas que

son provocadas por un estímulo antecedente. La alegría es una emoción básica que posee una dimensión innata.

Función de la alegría: de acuerdo con Palmero et al. (2002), desde las orientaciones psicoanalíticas, junto con las manifestaciones expresivas que le acompañan, se relaciona con la liberación de tensión acumulada en el organismo. Ella contribuye a mantener el equilibrio entre la mente y el cuerpo, permitiendo recuperarse de la tensión y el estrés diarios, favorece la diversión, la relación interpersonal, permite demostrar el afecto o estima, suaviza las tensiones que con frecuencia se generan en el ambiente personal.

Emoción de sorpresa: la emoción de sorpresa se produce de forma súbita ante una situación novedosa o extraña, y desaparece con la misma rapidez con la que apareció, por consiguiente, se afirma que es la emoción más breve de las que existen. Además, suele dar lugar, también de un modo muy rápido, a la aparición de otras emociones, en concreto la que sea más congruente con la situación estimular desencadenante de la sorpresa (Palmero et al; 2002, p. 346).

Función de la sorpresa: de acuerdo con Palmero et al. (2002), la emoción de sorpresa facilita la aparición de una reacción emocional y conductual apropiada ante la novedad, además, produce el bloqueo de otras actividades y la concentración de esfuerzos en el análisis del evento sorprendente o inesperado, este último es mayor cuando las condiciones tienen una alta relevancia motivacional, mientras que es menor cuando se produce ante un evento que parece irrelevante, comunica a los demás la situación de incertidumbre y permiten adecuar el comportamiento a dicha condición.

La emoción de la ira: ha habido alguna aproximación que considera que la emoción de la ira no tiene un fundamento biológico ni básico, pues sus connotaciones son sociales, pudiendo ser entendida dicha emoción como una suerte de síndrome o rol social transitorio culturalmente determinado, que escapa al mecanismo fisiológico (Averill, 1982, p. 3, citado en Palmero et al; 2002). Más allá de esta aceptación constructivista, la opinión más extendida es la que considera que en la emoción de ira existe una fundamentación biológica ineludible, que prepara al organismo para experimentar dicha emoción cuando la valoración de un estímulo o evento posee una significación referida a una ofensa o desprecio (Solommon, 1993; Russell y Fehr, 1994, citado en Palmero et al; 2002).

Por consiguiente, es relativamente fácil combinar la dimensión biológica de la emoción de ira con las influencias sociales y culturales. Así, biológicamente hablando, se produce la emoción de ira cuando un individuo realiza una valoración acerca de un determinado estímulo o situación, llegando a la conclusión de que alguna meta oposición, material o no material, se encuentra amenazada por algún agente externo o por la impericia o incapacidad del propio individuo (Palmero et al; 2002, p. 354).

Función de la ira: de acuerdo con lo investigado por Chóliz (2005), la emoción de ira moviliza la energía para las reacciones de autodefensa o de ataque, elimina los obstáculos que impiden la consecución de los objetivos deseados y generan frustración.

Sirve para inhibir las reacciones indeseables de otros sujetos e incluso evita situaciones de violencia. Por su parte, Palmero et al. (2002), expone que la ira se encuentra relacionada con la protección y la defensa de la integridad propia, de la descendencia y de los bienes o posesiones, creencias, los juicios y los valores. Esta emoción se considera un elemento básico de la vida afectiva, de la supervivencia humana, posee funciones de regulación interna y de comunicación social, además prepara al organismo para iniciar y mantener intensos niveles de activación focalizada y dirigida a un objetivo.

Emoción de la tristeza: el proceso de valoración de la emoción de tristeza está relacionado con la pérdida o el fracaso, actual o posible, de una meta valiosa, entendida esta como un objeto o una persona. ...la tristeza, además, puede ser experimentada también cuando la pérdida es sufrida por alguien próximo a la persona que experimenta la tristeza (Palmero et al; 2002, p. 358).

De acuerdo con Palmero et al. (2002), los estímulos ante los que se desencadena la emoción de tristeza son tamizados por influencias sociales, culturales, morales y religiosas, que haya experimentado el individuo en particular. Por ejemplo, la muerte de un ser querido es el prototipo de la pérdida capaz de desencadenar la emoción de tristeza. Sin embargo, si se considera que la vida tiene connotaciones de tránsito hacia la auténtica vida, la muerte se asimilará como una forma de liberación, con lo cual puede encontrarse que una situación de ese tipo no desencadene la emoción de tristeza, llegando a producir, por el contrario, una emoción o efecto con connotaciones positivas, pues se asume que la persona que ha dejado de existir ha pasado a la auténtica vida, siempre según esta forma de entender la relación entre vida y muerte.

Función de la tristeza: de acuerdo con Palmero et al. (2002), las funciones principales de la emoción de tristeza es que tiene connotaciones sociales, de tal manera que la expresión de esta emoción es interpretada como una petición o demanda de ayuda a los miembros del grupo social del que se hace parte. De esta forma, se incrementa la cohesión social y la unión entre los miembros de un grupo, fomenta la conducta de ayuda o conducta altruista. Otra función importante de la tristeza tiene connotaciones personales, debido que siendo la emoción más reflexiva que existe, permite que las personas hagan introspección, realice un análisis personal acerca de su situación, su futuro y su vida en general.

Emoción de asco: el asco define una marcada aversión producida por algo fuertemente desagradable o repugnante. El asco es la respuesta emocional causada por la repugnancia que se tienen por alguna cosa o por una impresión desagradable causada por algo. Es una emoción compleja, que implica una emoción de rechazo de un objeto deteriorado, de un acontecimiento psicológico o de valores morales repugnantes (Palmero et al; 2002, p. 366).

De acuerdo con Palmero et al. (2002), la emoción de asco desencadena estímulos desagradables fundamentalmente químicos peligrosos y/o molestos, por ejemplo, comida descompuesta, olores corporales, contaminación ambiental. También, se encuentra que se producen reacciones de asco a toda una gama sensorial de estímulos condicionados aversivos, mientras los estímulos incondicionados suelen ser olfativos o gustativos.

Función del asco: de acuerdo con Palmero et al. (2002), una emoción tan desagradable como es el asco, también cumple sus funciones comunicativas, adaptativas, sociales y motivacionales. Esta emoción prepara al organismo para que ejecute eficazmente un rechazo de las condiciones ambientales potencialmente dañinas, movilizandando la energía necesaria para ello. Tiene como finalidad funcional potenciar hábitos saludables, higiénicos y adaptativos. De igual manera, la expresión de asco permite a los demás predecir el comportamiento asociado con esta emoción, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de comunicación y relación interpersonal.

Por consiguiente, el asco, facilita la interacción social, controla la conducta de los demás, permite la comunicación de los estados afectivos asociados y promueve conductas prosociales, así mismo, la represión del mismo aporta en el proceso adaptativo, es socialmente necesaria la inhibición de ciertas reacciones emocionales. Es también utilizado como un mecanismo de control social y hace parte de la base del trato discriminatorio.

Chóliz (2005), en su investigación, afirma que el asco posibilita respuestas de escape o evitación de situaciones desagradables, potencialmente dañinas para la salud de los seres humanos. Los estímulos suelen estar relacionados con la ingesta. Algunos autores, restringen la emoción de asco a estímulos relacionados con alimentos en mal estado o dañinos, lo cierto es que el asco se produce ante cualquier otro tipo de estimulación, no siempre gastrointestinal, puede producirse ante alimentos nutritivos y en buen estado, hábitos saludables, higiénicos y adaptativos.

Emociones sociales.

Uno de los rasgos de las emociones sociales es que se trata de experiencias que tienen sentido en su relación con los demás, surgen en un contexto social determinado, que es el que les confiere significación y necesitan del análisis de los otros para poder entenderse apropiadamente, teniendo en cuenta los valores y la cultura de la sociedad.

Por consiguiente, de acuerdo con Palmero et al. (2002), se habla de emociones sociales, debido que estas emociones en su mayoría surgen de contextos interpersonales, de interacción con la familia, amigos, conocidos, docentes, jefes, vecinos, etc. en donde se tienen en cuenta unos valores inculcados y una cultura interiorizada en sociedad y de allí parten algunas posturas en donde la sociedad las califica como correctas e incorrectas. Por consiguiente, la forma de comportarse es básicamente la interiorización de los valores y las normas de la cultura que se inculcan desde niños a partir de las experiencias cotidianas que se tienen desde la niñez en las interacciones sociales con la familia, amigos y sociedad en general.

Para conocer un poco más de estas emociones a continuación se exponen las definiciones de las emociones sociales según Palmero et al. (2002, pp. 379-380), además explicando el análisis de la función que estas cumplen.

Emoción del orgullo: el orgullo surge como consecuencia de la evaluación positiva de una acción propia. La experiencia fenomenológica de la persona que siente orgullo por algo (Una acción, un pensamiento, un sentimiento que considera

loables) es de alegría de satisfacción por ello; el sujeto se halla como atrapado, absorto, en la acción que le hace sentir orgulloso. Al ser un estado positivo, placentero, la persona va a tratar de reproducirlo. De este modo, el orgullo conlleva a una tendencia a la reproducción de las acciones que los suscitan, es decir, una tendencia a continuar en una línea de acción que el sujeto evalúa como positiva.

De acuerdo con Palmero et al. (2002), hubris es una especie de orgullo exagerado. Surge de una evaluación positiva del yo de carácter global. La experiencia del sujeto que experimenta hubris es muy positiva y reforzante; en ese estado, la persona se siente estupendamente, satisfecha consigo misma. Al ser un estado tan positivo, la persona va a tratar de mantenerlo. Por consiguiente, estos sentimientos son aditivos porque la persona se ve impedida a reproducirlos a toda costa. Para ello, provocara como sea situaciones que los susciten. Las personas con hubris, por lo general, provocan rechazo en los demás, debido que esta emoción es conflictiva en el terreno interpersonal porque al experimentarse a menudo interfiere en los deseos y necesidades de los otros, siendo fácil que surjan conflictos interpersonales porque la persona que experimenta hubris con su modo de actuar, puede hacer que otros se sientan humillados.

Función del orgullo: de acuerdo con Palmero et al. (2002), el orgullo favorece la conducta futura acorde con los criterios de valor o mérito, de la persona, como también, su autoestima (Barret, 1995; Mascolo y Fischer, 1995, citados en Palmero et al; 2002). Cumple una función muy importante. Orienta la conducta y el desarrollo psicológico de la persona, su bienestar subjetivo.

Emoción de la culpa: la culpa es elicitada por una evaluación negativa del yo más específica, referida a una acción concreta. Desde el punto de vista fenomenológico, las personas que sienten culpa también experimentan dolor, pero en este caso el dolor tiene que ver con el objeto del daño que se ha hecho con las causas de la acción realizada (Palmero et al; 2002, pp. 378-379)

Función de la culpa: “la culpa promueve la conducta moral, prosocial, un cierto sentido de valía moral y el respeto por los derechos y sentimientos de los demás” (Palmero et al; 2002, p. 379). De esta manera, la emoción de la culpa se encarga de establecer ciertos comportamientos individuales y sociales, teniendo en cuenta los valores interiorizados y la cultura a la cual las personas se encuentran incluidas.

Emoción de la vergüenza: la vergüenza es elicitada por una evaluación negativa del yo y del carácter global. La experiencia fenomenológica de la persona que experimenta vergüenza es el deseo de esconderse de desaparecer, es un estado muy displacentero, que provoca la interrupción de la acción, una cierta confusión mental y cierta dificultad, cierta torpeza, para hablar. Físicamente se manifiesta en una especie de encogimiento del cuerpo: la persona que siente vergüenza se encorva como si quisiera desaparecer de la mirada ajena (Palmero et al; 2002, p. 378).

Función de la vergüenza: de acuerdo con Palmero et al. (2002, p. 397), la vergüenza sirve para promover la adhesión de normas acerca de lo que es una conducta loable y para señalar las conductas que amenazan el honor o la autoestima de los seres

humanos.

Emoción del enamoramiento: el enamoramiento es una experiencia cuasi universal, ya que estudios antropológicos sobre 166 culturas diferentes mostraron que esta experiencia aparecía en 147 de ellas (Jankowiak y Fisher, 1992, citados en Palmero et al; 2002). Muchas y variadas son las formas de comportarse el enamorado, aunque podríamos reseñar como la más relevante el hecho de que se trata de una explosión emocional que va acompañada de obnubilación mental, euforia y ansia por unirse a otra persona (Beach y Tesser, 1998, citados en Palmero et al; 2002). Su sola presencia es causa de una reacción emocional y fisiológica muy intensa.

“El enamoramiento se caracteriza por dos tipos de sentimientos: eróticos y románticos” (Yela, 2000, citado en Palmero et al; 2002, p. 397), de acuerdo con Palmero et al. (2002), el enamoramiento aparece por la atracción que provoca la otra persona. De esta manera, la atracción es un requisito fundamental para que exista el enamoramiento, aunque no se aman a todas las personas por las que los individuos se sienten subyugados.

Función del enamoramiento: de acuerdo con palmero et al. (2002), dentro del contexto sociocultural, el enamoramiento suele ser la primera etapa del amor de pareja. Comienza antes de que esta relación se constituya y perdura mientras se mantiene.

Emoción de celos: los celos no son emociones simples, sino que podríamos entenderlos como una experiencia emocional compuesta de al menos tres emociones básicas: ira, tristeza y miedo (Sharpsteen, 1991, citado en Palmero et al; 2002), además de otras reacciones asociadas como disgusto o sentimiento de inferioridad. De cualquier manera, como cualquier otra experiencia emocional, está compuesta por tres dimensiones que las caracterizan: cognitivo, experiencial fisiológica-adaptativa y conductual-expresiva (Choiz, 1996, citado en Palmero et al; 2002).

En lo que hace referencia a los aspectos cognitivos, lo característico de los celos es la percepción de amenaza de pérdida de una relación significativa, o de la cualidad de la misma (Parrot, 1991, citado en Palmero et al; 2002). Al mismo tiempo se atribuye a la responsabilidad de dicha amenaza a la otra persona con quien se mantiene la relación, o a una tercera en discordia. Otros autores mantienen que la característica de la amenaza de los celos es la pérdida de la atención del otro. (Palmero et al; 2002, p. 405).

Función de los celos: de acuerdo con lo investigado por palmero et al. (2002), los celos son un fenómeno social porque las manifestaciones de esta emoción están relacionadas las formas en que se ha interiorizado expresar las emociones, con las normas, creencias, símbolos y valores de la cultura de la que se haga parte. Aunque es difícil encontrar una cultura en la que todos los miembros que la conforman estén libres de celos, es bien cierto que los eventos que los provocan son tan diversos como heterogéneas las sociedades de las que dependen.

En efecto, la función de los celos se trata de una experiencia emocional que puede favorecer la realización de comportamientos con mucha intensidad destinados a veces a mantener, o restablecer una relación que está siendo amenazada. En este sentido, dependiendo de las emociones implicadas como lo son la ira, miedo, tristeza, que surgen al experimentar la emoción de celos, como también, depende de los procesos cognitivos de valoración, y de las habilidades conductuales adquiridas, por consiguiente, ante una situación de amenaza de pérdida de una relación significativa, se reacciona con diversos patrones de comportamiento.

Emoción de la envidia: es una de las emociones de las personas cuya valoración moral suele ser más peyorativa, hasta el punto que es difícil que alguien admita padecerla, especialmente porque con ella se asume no solo que se codicia lo que tienen los demás y se desea su mala suerte, sino que, de alguna manera se reconoce, siquiera implícitamente, una inferioridad respecto a la persona que posee lo que se anhela (Palmero et al; 2002, p. 408).

Función de la envidia: de acuerdo con lo investigado por Chóliz y Gómez (2002), la envidia cumple una serie de funciones psicológicas congruentes con el estado afectivo que se padece. La envidia acompaña emociones como ira y tristeza, al tiempo que favorece reacciones de hostilidad y otros sesgos cognitivos que cambian la realidad y favorecen el mantenimiento del propio estado afectivo, por consiguiente, al experimentar la emoción de envidia en algunas ocasiones se admiten las cualidades del otro, por el que se llega a tener admiración, o al menos reconocimiento de sus virtudes, lo que puede servir de estímulo para desarrollar habilidades que permitan superarse. Pero también, se da el caso, como señalan Salovey y Rodin (1984, citados en Chóliz & Gómez, 2002) que dicha consideración provoca precisamente el efecto contrario en el individuo que experimenta esta emoción, es decir, sentimientos de inferioridad, que afectan negativamente al autoconcepto y surge la experimentación de tristeza, debido que se valoran los propios defectos y se experimenta inferioridad. Por lo tanto, el enfoque que se le dé al experimentar la emoción de envidia depende de la manera como se gestione esta emoción.

Emoción de la empatía: de acuerdo con Palmero et al. (2002), La empatía se distingue en tres cualidades principales que la identifican, como lo son, la capacidad para comprender a los demás, ponerse en el lugar del otro. Por otro lado, ser capaz de reproducir un estado afectivo que sintonicen con el que sienten otros, finalmente, ejecutar las conductas apropiadas que es preciso llevar a cabo para solucionar problemas de otra u otras personas.

Algunos autores como Batson (1991, citado en Palmero et al; 2002) distinguen entre empatía centrada en el otro de la empatía centrada en uno mismo, para distinguir dos reacciones diferentes que se producen cuando somos conscientes de una situación en la que se requiere prestar ayuda. En el caso de la empatía centrada en los demás, uno es capaz de sufrir con el que sufre y alegrarse con el que está contento, al tiempo que comprende su situación. La conducta de ayuda estaría entonces motivada para reducir el malestar de la otra persona. La empatía centrada en sí mismo, por el contrario, favorecería la conducta de ayuda porque esta reduce el malestar propio producida por la situación deplorable en la que se encuentran los

otros (Palmero et al; 2002, p. 414).

Función de la empatía: la empatía, facilita los procesos de adaptación, mejora la comunicación, favorece la realización de comportamientos de ayuda, reduce el malestar generado ante la presencia de conflictos, ayuda a generar relaciones interpersonales respetuosas, los individuos experimentan placer al ayudar a otras personas y entienden como se encuentran los demás. De acuerdo con Palmero et al. (2002), uno de los factores que verifica la característica adaptativa de la emoción de la empatía es la facilidad para manifestar y reconocer las emociones, especialmente en lo que hace referencia a la expresión facial, mediante la que los seres humanos se pueden comunicar, reconocer e inducir reacciones afectivas similares en los demás.

3.1.3.2 Emociones primarias y secundarias

Cossini et al. (2013, p. 3), consideran que hay dos grandes grupos de emociones, las primarias y las secundarias. Por consiguiente, a continuación, se expone la distinción entre los dos grupos según los autores:

Las emociones primarias son las consideradas innatas y dependen del sistema límbico, en especial de la amígdala y la corteza cingulada anterior Damasio (1994, citado en Cossini et al; 2013). Estas no son determinadas culturalmente, sino que son universales y poseen origen biológico. Las emociones secundarias se producen cuando se experimenta el sentimiento (tomar conciencia de las emociones); nos permiten hacer conexiones entre los estímulos, situaciones y las emociones primarias (Damasio, 1994, citado en Cossini et al; 2013). Estas están conformadas por la combinación de emociones primarias afinadas por la experiencia.

De acuerdo con los autores se encuentran dos grupos de emociones en donde se diferencian porque unas son netamente biológicas y las otras son sociales en donde interviene la interacción de las emociones biológicas y la vivencia que se tenga en sociedad, según la cultura, de esta manera, las emociones sociales se pueden enfocar según las creencias, los valores inculcados y la cultura de la sociedad en la que se hubiese interactuado.

3.1.3.3 Emociones positivas y negativas

Por otro lado, Vecina (2006), entiende las emociones como positivas y negativas, entre las emociones negativas las clasifica como: miedo, ira, asco, tristeza, etc. y las emociones positivas las clasifica como: alegría, orgullo, satisfacción, esperanza, fluidez, elevación, etc. por consiguiente, se inclina por investigar el efecto que tienen las emociones positivas, identificando que ya se encuentran investigaciones que evidencian que con las emociones positivas se puede trabajar para mejorar los efectos que tienen las emociones negativas. Por consiguiente, pensando en el valor de las emociones positivas:

Bárbara Fredrickson ha abierto una línea de investigación centrada específicamente en las emociones positivas y en su valor adaptativo (Fredrickson, 1998, 2000b, 2001, 2003; Fredrickson y Branigan, 2000, citados en Vecina, 2006). Recientemente

ha planteado la Teoría abierta y construida de las emociones positivas ... (Fredrickson, 1998, 2001, citada en Vecina, 2006), que sostiene que emociones como la alegría, el entusiasmo, la satisfacción, el orgullo, la complacencia, etc; aunque fenomenológicamente son distintas entre sí, comparten la propiedad de ampliar los repertorios de pensamiento y de acción de las personas y de construir reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales disponibles para momentos futuros de crisis (Vecina, 2006, p. 11).

Asimismo, de acuerdo con la investigación de Vecina (2006), el hecho de experimentar emociones como alegría, orgullo, satisfacción, esperanza, fluidez, elevación, entre otras, es algo agradable y placentero a corto plazo, por lo tanto, la felicidad induce a la creatividad, a pasar límites y a mejorar las relaciones interpersonales, esto permite el desarrollo y el entrenamiento de habilidades físicas (fuerza, resistencia, precisión), de habilidades psicológicas e intelectuales (comprensión de normas, memoria, autocontrol) y de habilidades sociales necesarias para el establecimiento de relaciones de amistad y de apoyo. Todas esas habilidades pueden ser muy útiles a la hora de solucionar un conflicto. Por consiguiente, las funciones de las emociones positivas terminarían complementando las emociones negativas y ambas son importantes en un contexto evolutivo. Debido, que las emociones negativas solucionan problemas de supervivencia, las emociones positivas solucionan cuestiones relativas al desarrollo y crecimiento personal y a la conexión social. De esta manera, Las primeras propician formas de pensar que reducen el rango de respuestas posibles y las segundas propician formas de pensar que lo amplían.

Por lo tanto, de acuerdo con Fredrickson (2001, citada en Vecina, 2006), las personas que experimentan emociones positivas tienden a elegir configuraciones más globales, es decir, ven el bosque más que los árboles. De esta manera, se puede decir que cuando se experimentan emociones en las cuales las personas se disponen a defender su supervivencia, o sea experimentan emociones que hacen sentir tranquilidad, tienen la mente abierta a ir más allá de las cosas y a ser capaces de entender el mundo y sus acontecimientos de la mejor manera. Por consiguiente, se tiene un pensamiento abierto, flexible, capaz de analizar cada acontecimiento a profundidad. Por lo tanto, las emociones positivas facilitan la puesta en marcha de patrones de pensamiento receptivos, flexibles e integradores que favorecen la emisión de respuestas novedosas. De acuerdo con estas posturas, estos acontecimientos se pueden evidenciar en la vida diaria de las personas, debido que, por ejemplo, si se disponen a realizar un ensayo escrito y a su vez experimentan emociones tales como miedo o tristeza, sus ideas no coordinan y es completamente difícil elaborar el trabajo con fluidez y bien elaborado.

Por otro lado, se puede experimentar cómo las emociones positivas se relacionan con la salud, empezando porque se evidencia que usualmente cuando una persona pasa por una ruptura de una relación sentimental a la cual no interiorizaba perder al ser amado, puede experimentar que en el tiempo de depresión mientras se está asimilando el acontecimiento suele darles gripa o resfriado.

De acuerdo con lo investigado por Vecina (2006), las emociones positivas también contribuyen a hacer más resistentes a las personas frente a la adversidad. Por esta razón, en algunas ocasiones se encuentran personas que en los momentos más difíciles tienden a

mostrar fortaleza y no se dejan caer ante las adversidades de la vida. Por lo tanto, varios estudios han puesto de manifiesto que las personas más resilientes suelen experimentar elevados niveles de felicidad y de interés por las cosas en momentos de gran ansiedad. Sin embargo, en la sociedad es difícil encontrar este tipo de personas. De esta manera, las emociones positivas ayudan a superar la depresión, incluso después de haber experimentado experiencias realmente traumáticas.

Por lo tanto, de acuerdo con Vecina (2006), las emociones positivas son más de las que a priori se imaginan y pueden centrarse en el pasado, en el presente y en el futuro. Son ejemplos de emociones positivas del pasado la satisfacción, la complacencia, la realización personal, el orgullo. Las emociones del presente son, entre otras, la alegría, el éxtasis, la tranquilidad, el entusiasmo, la euforia, el placer, la elevación y la fluidez. Finalmente, son emociones positivas del futuro el optimismo, la esperanza, la fe y la confianza. Por ejemplo, dos emociones positivas del presente que suelen ser desapercibidas, pero son de gran importancia son la elevación y la fluidez.

La elevación: La emoción de elevación, traducción literal del inglés *elevation*, es una emoción positiva que se experimenta como un fuerte sentimiento de afecto en el pecho (Haidt, 2000, 2002, citado en Vecina, 2006). Surge cuando somos testigos de actos que reflejan lo mejor del ser humano y provoca un deseo de ser mejores personas.

La fluidez: la fluidez (en inglés *flow*) es un estado emocional positivo (Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988, citados en Vecina, 2006) que se experimenta en momentos en los que las personas se encuentran totalmente implicadas en la actividad que están realizando hasta un punto en el que nada más parece importarles. Las personas que experimentan fluidez sienten que controlan sus acciones y que son dueñas de su destino, sienten júbilo y una profunda sensación de satisfacción, más allá del mero divertimento. Esta experiencia es en sí misma tan placentera que lleva a continuar en la actividad, a pesar de la presencia de costes y obstáculos.

Por consiguiente, de acuerdo con la investigación realizada por Barragán y Morales (2014), en los seres humanos se pueden promover estados emocionales positivos, aunque se dificulte un poco, debido que a los seres humanos se les hace difícil expresar con el vocabulario las emociones positivas; de esta manera, contribuyendo a que se tenga conciencia con mayor facilidad a tener conocimiento de emociones negativas. Sin embargo, es importante resaltar que se debe de incentivar el cultivo de emociones positivas, debido que al practicarlas se puede experimentar bienestar psicológico y también se logra hacer un aporte a la buena salud. Por lo tanto, algunas de las emociones positivas más representativas dentro de la psicología positiva son el bienestar, la elevación, la fluidez, la resiliencia y el humor, así, Barragán y Morales (2014), las exponen cómo se muestran a continuación:

El Bienestar: es una de las condiciones que ayudan a lograr un adecuado funcionamiento de la persona dentro de su contexto social, familiar, laboral y personal. De acuerdo con Seligman (2002, citado en Barragán & Morales, 2014), bienestar y felicidad

son inseparables, mayor bienestar subjetivo, más creatividad, mayor motivación interna para actuar sobre un fin previamente establecido. El bienestar es un juicio cognitivo global frente a satisfacción con la vida y el balance generado por la frecuencia de afecto positivo y negativo.

La resiliencia: es la capacidad que tienen los seres humanos para recuperarse después de vivir acontecimientos estresantes, de tristeza, de pérdida, entre otros acontecimientos, por lo tanto, la resiliencia es la capacidad del individuo para afrontar las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas. Ante la adversidad las personas que experimentan resiliencia experimentan emociones positivas en situaciones estresantes.

El humor: es un sentimiento que genera bienestar, es la capacidad para experimentar o estimular la risa, permite interpretar positivamente situaciones que resultan amenazantes. Genera beneficios en los sistemas muscular y cardiovascular, en las relaciones interpersonales siendo un detonador importante de emociones facilitadoras de relaciones interpersonales respetuosas.

Por consiguiente, de esta manera, de acuerdo con Barragán y Morales (2014, pp. 114-115), se tienen algunas emociones positivas vistas desde la psicología positivista, que explica el cómo se pueden establecer estados emocionales positivos, incentivando las emociones positivas para que de una u otra manera sirvan de complemento para salir de situaciones depresivas en donde hacen presencia las emociones negativas. De esta manera encontrando efectos positivos al sentir las emociones positivas, estos efectos positivos se ven reflejados en los efectos positivos en la salud corporal y mental de los seres humanos que adoptan en sus vidas el cultivo de las emociones positivas.

Tal como sugiere Fredrickson (2002, citada en Barragán & Morales, 2014), se precisa de métodos que hagan posible experimentar con mayor frecuencia sentimientos positivos en los momentos difíciles de la vida, para mantener la mente abierta, para ser personas más dispuestas a colaborar (Fredrickson, 2004, citada en Barragán & Morales, 2014), para mostrarse agradecidas y mejorar la percepción de sí mismas (Sheldon y Lyubomirsky, 2006, citados en Barragán & Morales, 2014). Siguiendo esta línea, el estudio de las distintas emociones positivas permitiría diseñar intervenciones útiles para la vida diaria que no solamente busquen aliviar enfermedades enraizadas en las emociones negativas, sino que produzcan efectos positivos en la salud corporal y mental; en suma, que se vuelvan elementos concatenados del funcionamiento óptimo de las personas para lograr que se sientan bien en el presente y mejoren además sus vidas en el futuro (Fredrickson, 2002, citada en Barragán & Morales, 2014).

Para concluir, es significativo resaltar que es muy importante en la sociedad cultivar las emociones positivas que no solo busquen mediar ante la presencia de emociones negativas, sino que busquen también la armonía y una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas, de esta manera, buscando efectos positivos en la salud física y mental, como también incentivar las emociones positivas que se encargan de hacer que cada día los seres humanos se sientan mejores personas, preocupándose por el

dolor ajeno y haciendo algo por ayudar a los que más lo necesitan.

3.1.3.4 Emociones primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras

Por su parte, Vivas et al. (2007), en el libro, *Educación de las emociones*, realizan un análisis del tipo de emociones que fueron establecidas por autores como Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001: 308), que clasifican las emociones en primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras. Describiéndolas de la siguiente manera:

Emociones primarias: poseen una alta carga genética, presentan respuestas emocionales preorganizadas que, aunque son modeladas por el aprendizaje, la convivencia y la experiencia, están presentes en todas las personas y culturas.

Emociones secundarias: surgen de las primarias, se corresponden en gran grado al desarrollo individual y sus respuestas son diferentes entre unas personas a otras.

Emociones negativas: estas emociones implican sentimientos desagradables, valoración de la situación como dañina y movilizan muchos recursos para su afrontamiento. Por ejemplo. El miedo, la ira, la tristeza y el asco.

Emociones positivas: son aquellas en las que se experimentan sentimientos agradables, valoración de la situación como beneficiosa, tienen una duración temporal corta y movilizan escasos recursos para su afrontamiento. Por ejemplo. La felicidad.

Emociones neutras: son las que no producen reacciones ni agradables ni desagradables, es decir que no se consideran ni como positivas ni como negativas, y tienen como finalidad el facilitar la aparición de posteriores estados emocionales. Por ejemplo. La sorpresa.

3.1.3.5 Emociones primarias, secundarias y sociales

Por otra parte, Vivas et al. (2007), después de hacer el análisis de la clasificación de las emociones según Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001: 308), encuentran otra clasificación de las emociones, a partir de los aportes realizados por Marina y López (1996), Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001), Greenberg (2000) presentando la descripción de algunas emociones, ubicando algunas en ciertos tipos de emociones que las identifican como emociones primarias, secundarias y sociales. Por consiguiente, a continuación, se exponen algunas definiciones siguiendo los planteamientos de Vivas et al. (2007) y al final se halla como los autores identifican algunas de ellas agrupándolas como emociones primarias, secundarias o sociales:

La ansiedad: es un estado de agitación, inquietud y zozobra, parecida a la producida por el miedo. La ansiedad es desproporcionalmente intensa con relación a la supuesta peligrosidad del estímulo. La ansiedad, como todas las emociones, es en principio un conjunto de procesos adaptativos, reacciones defensivas innatas garantes de la supervivencia de las personas. Hay dos tipos de ansiedad: la ansiedad

inespecífica, que no está asociada a estímulos determinados y la ansiedad específica, que está suscitada por un estímulo concreto que puede ser real o simbólico. La ansiedad es, a su vez, el componente patológico de los llamados “trastornos por ansiedad”, los cuales están relacionados con una reacción de miedo desmedida e inapropiada: sin duda, también es la reacción que produce la mayor cantidad de trastornos mentales, conductuales y psicofisiológicos. La ansiedad produce efectos subjetivos de tensión, nerviosismo, malestar, preocupación, aprensión e incluso puede llegar a sentimientos de pavor o pánico. Asimismo, produce dificultades para el mantenimiento de la atención y la concentración (Vivas et al; 2007, p. 27-28).

La hostilidad: de acuerdo con Vivas et al. (2007), es una emoción definida como un sentimiento que se mantiene con el tiempo, en el que se presenta el resentimiento, la indignación, la acritud y la enemistad. La hostilidad surge por la presencia de violencia física y el sufrir hostilidad indirecta, porque se perciben hacia uno mismo o hacia personas queridas actitudes de irritabilidad, de negativismo, de resentimiento, de recelo o de sospecha. El componente afectivo incluye varios estados emocionales como el enojo, el resentimiento, el disgusto o el desprecio. Los efectos fisiológicos son básicamente similares a los de la ira, pero más moderados en intensidad y, en cambio, se mantienen más en el tiempo.

El amor/cariño: de acuerdo con Vivas et al. (2007), es el afecto que se experimenta por otra persona, animal, cosa o idea. La reacción de amor puede implicar dos tipos de reacción: el amor apasionado y el de compañero. El amor apasionado, se refiere a un estado de intenso anhelo por la unión con otro. El amor de compañero, llamado “amor verdadero”, “cariño”, “amor de pareja”, es una emoción menos intensa, en la que se combina sentimientos de profundo cariño, compromiso e intimidad. Los efectos subjetivos del amor, especialmente del amor apasionado, son aquellos sentimientos que están mezclados con otras emociones intensas como la alegría, los celos, la soledad, la tristeza, el miedo y la ira. De esta manera, se asocia al amor con los siguientes términos: atracción, añoranza, afecto, deseo, ternura, pasión, cariño, compasión, capricho, simpatía.

El desprecio y el odio: de acuerdo con los planteamientos de Vivas et al. (2007), esta emoción se desencadena por las creencias sobre el carácter de otros. El desprecio induce a los individuos a pensar que el otro es inferior a ellos.

Vivas et al. (2007), luego de realizar un análisis de las emociones identifican tres tipos de emociones, clasificándolas de la siguiente manera:

Emociones primarias: miedo, ira, tristeza, asco, felicidad, sorpresa.

Emociones Secundarias: hostilidad, ansiedad, amor/cariño.

Emociones sociales: vergüenza, desprecio/odio, simpatía, amor propio/dignidad, admiración, envidia, culpa, compasión, orgullo, indignación, crueldad, congratulación

3.1.3.6 Las emociones y sus familias

Por otro lado, según Goleman (1995, pp. 331-332), los investigadores continúan

discutiendo acerca de qué emociones, exactamente, pueden considerarse primarias como el azul, el rojo y el amarillo de los colores y a partir de los cuales surgen todas las combinaciones, o incluso si existen realmente esas emociones primarias. Algunos teóricos proponen familias básicas, aunque no todos coinciden en cuáles son. Sin embargo, se encontró que algunos investigadores identifican las emociones con sus familias de la siguiente manera:

- Ira: furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, actitud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad y, tal vez en el extremo, violencia y odio patológico.
- Tristeza: congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación, y, en casos patológicos, depresión grave.
- Temor: ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror, en un nivel psicológico, fobia y pánico.
- Placer: felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis y, en el extremo, manía.
- Amor: aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación, ágape (amor espiritual).
- Sorpresa: conmoción, asombro, desconcierto.
- Disgusto: desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión.
- Vergüenza: culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación y contribución.

De esta manera, haciendo un análisis, las emociones que algunos autores llaman primarias son las mismas que otros llaman básicas o biológicas. Por consiguiente, se encontró que, aunque los autores las dividen en diferentes tipos al realizar el análisis que hacen de cada una de ellas convergen a los mismos resultados, como también a las mismas reacciones de quienes las experimentan.

Por otra parte, se halló que las emociones que algunos autores llaman sociales son las mismas que otros llaman secundarias, de esta manera, las emociones sociales, también llamadas secundarias surgen de la interacción de las emociones biológicas con las vivencias, los valores y la cultura en la que se encuentran incluidos los sujetos, destacando que las emociones sociales o secundarias son culturales en donde se tienen en cuenta las creencias, los valores inculcados y la cultura a la cual se haga parte.

En la presente investigación desde la psicología, se identifican las emociones como biológicas y sociales, debido que se entiende que las emociones biológicas hacen parte del cuerpo humano genéticamente, así, comprendiendo que las emociones biológicas son experimentadas por todas las personas sin importar la cultura a la que pertenezcan. Por otra parte, las emociones sociales son aquellas que se enfocan según la cultura a la que se pertenezca, entendiendo que estas son adaptables y se pueden orientar según los valores, las creencias y las reglas con las que las personas sean formadas desde niños.

Por lo tanto, al analizar algunas emociones estudiadas desde las diferentes ciencias, se concluye que aunque los autores buscan darles un enfoque diferente, al final, al hacer el respectivo análisis de cada una de estas emociones y la función que cumplen, llegan a conclusiones congruentes con respecto a las funciones que estas cumplen, como también es congruente el cómo las definen y entienden, con la diferencia de que dependiendo la corriente psicológica, biológica, política, moral o filosófica a la que pertenecen, así mismo son los enfoques que le dan a las emociones.

En efecto, después de realizar un análisis de los diferentes enfoques que le dan los autores a las emociones, en la presente investigación las emociones se identifican y entienden desde la parte psicológica, debido que desde esta perspectiva se reconocen desde la parte biológica y psicológica, por lo tanto, se pueden encontrar puntos de enlace para trabajar en la parte de educación, en el aspecto de convivencia escolar y cultura ambiental en estudiantes de educación básica y media con el fin de identificar alternativas para mejorar la convivencia de los estudiantes, trabajando desde el factor de las emociones y su relación con la convivencia escolar y la cultura ambiental.

Por consiguiente, en esta investigación se entiende el concepto de emociones siguiendo los planteamientos de Maturana (2001), que expone que las “emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción” (Maturana (2001, p. 8). Luego expresa que:

lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. Por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto ... Finalmente, no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción (Maturana (2001, p. 13).

Las emociones son disposiciones corporales que conllevan a adoptar ciertas actitudes según los valores y la cultura a la que se pertenezca, por lo tanto, cada vez que se experimente una emoción conlleva a expresar una acción. Así, se comprende que las emociones son las que determinan las acciones.

De acuerdo con los planteamientos de Goleman (1995), se comprenden las emociones desde la parte biológica y psicológica, como también, que las emociones y la razón van de la mano, entendiendo que las emociones establecen las diferentes formas de pensar, sentir y actuar, teniendo en cuenta que los comportamientos son dependientes de la cultura a la cual se pertenezca y a la educación impartida en los contextos familiares y escolares. Por lo tanto, las acciones que se realizan al experimentar cada emoción son aprendidas desde la familia, la educación básica, media, universitaria y de las interacciones sociales que surgen en la convivencia en el transcurso de la vida.

Así, en la presente investigación se identificó y clasifiqué las emociones como básicas y sociales, teniendo en cuenta que las emociones sociales surgen de contextos

sociales, de la convivencia con la familia, la escuela, el colegio, universidad, amigos, conocidos, compañeros, vecinos, docentes, jefes, en fin, a partir de estas interacciones se adquiere una cultura que es interiorizada en sociedad por medio de redes de conversaciones en los grupos sociales, por medio de consensos que se establecen sobre las formas en que cada individuo experimenta y expresa las emociones. Las acciones se coordinan en sociedad y se exponen como respuesta de la experimentación de emociones, debido que las formas de experimentarlas y expresarlas son aprendidas y enseñadas en los espacios de convivencia, de acuerdo a la cultura del grupo social del que se haga parte.

Por su parte, las emociones básicas poseen una alta carga genética, están presentes en todas las personas y culturas, en el entendido que presentan respuestas emocionales pre-organizadas, sin embargo, la forma como se experimentan y se expresan se puede gestionar o enfocar en cada contexto cultural de manera que puede variar las formas de emocionarse. Por lo tanto, en la presente investigación se clasificaron las emociones como se expone en la siguiente tabla:

Tabla 1: Emociones básicas y sociales

Emociones Básicas	Emociones Sociales
Miedo, alegría, sorpresa, ira, tristeza, asco, felicidad.	Fluidez, elevación, humor, resiliencia, bienestar, orgullo, hubris, culpa, vergüenza, desprecio, odio, simpatía, amor, amor propio, admiración, enamoramiento, celos, envidia, empatía, hostilidad, ansiedad, orgullo.

Fuente: Elaboración propia

3.1.4 Inteligencia emocional

Luego de entender las concepciones sobre emociones expuestas por diferentes autores e identificarlas, se analizó lo que se entiende por inteligencia emocional (IE) siguiendo algunos autores que se han encargado de investigar y sacar algunas conclusiones con respecto al tema, por lo tanto, se empezó teniendo en cuenta la primera definición formal del constructo de Inteligencia Emocional, en la que se fundamentó el trabajo investigativo realizado por Gil et al. (2014, p. 408), titulado Inteligencia emocional y clima familiar, en donde hallaron que:

La primera definición formal del constructo de inteligencia emocional fue realizada en 1990 por Peter Salovey, de la Universidad de Yale, y John Mayer, de la Universidad de New Hampshire, definición que fue matizada con posterioridad como la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros (Mayer y Salovey, 1997, p. 10, Salovey, Woolery y Mayer, 2001, p. 280. Citados en Gil et al; 2014).

Por consiguiente, se debe analizar el cómo se puede adquirir la habilidad para percibir, valorar, expresar las emociones adecuadamente, comprender las emociones en uno mismos y en los demás.

Por otro lado, se encontró el libro “Educar las Emociones” de Vivas et al. (2007), en donde dedican un capítulo al estudio de la inteligencia emocional, en el cual exponen que la inteligencia emocional es la gran revelación de la psicología del siglo XX, debido que esta aporta nuevos elementos para la comprensión de la inteligencia humana. Destacando que estos nuevos conocimientos ofrecen una visión más realista y válida de los factores que conducen a la eficacia y adaptación personal, ayudando a tener una visión más equilibrada del papel que juegan la cognición y la emoción en la vida de las personas.

De acuerdo con Goleman (2001, citado por Vivas, 2007), las personas que gobiernan adecuadamente sus emociones y que también saben comprender y relacionarse efectivamente con las emociones de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los contextos de la vida. Estas personas suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos. Quienes, por el contrario, no pueden controlar sus emociones, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo, les impiden pensar con suficiente claridad y se les dificulta establecer relaciones interpersonales respetuosas.

Por consiguiente, la inteligencia emocional es la capacidad de los seres humanos de identificar, comprender y manejar las emociones en ellos mismos y en los demás. La inteligencia emocional es la base de la competencia emocional, entendida como una capacidad que se adquiere y que se puede desarrollar a través del modelamiento y la educación.

Por su parte, para Fernández, Berrocal y Ramos (2002, citados por Vivas, 2007), una definición general y breve de la IE es: “la capacidad para reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás”. Desde esta perspectiva, la IE es una habilidad que implica tres procesos:

1. Percibir: reconocer de una forma consciente las emociones e identificar qué emoción se experimenta y darle una etiqueta verbal.
2. Comprender: integrar lo que se experimenta dentro de del pensamiento y saber comprender la complejidad de los cambios emocionales.
3. Regular: gestionar las emociones de forma eficaz.

Goleman (1995), considera que la inteligencia emocional se refleja en la manera en que las personas se relacionan con los demás seres humanos y con el ambiente. Las personas emocionalmente inteligentes toman muy en cuenta sus propios sentimientos y los de los demás; tienen habilidades relacionadas con el control de las emociones, la autoconciencia, la valoración adecuada de uno mismo, la adaptabilidad, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, que configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una buena adaptación.

Las personas emocionalmente inteligentes

- Saben y reconocen que emociones experimentan y el por qué las sienten.
- Perciben vínculos entre sus sentimientos, lo que sienten, piensan, hacen y dicen.
- Reconocen sus puntos fuertes y débiles.
- Son reflexivas y seguras de sí mismas.
- Controlan sus impulsos y las emociones que los perturban.
- Piensan con claridad y mantienen el control cuando son sometidos a presión.
- Son equilibrados, comprenden los sentimientos y preocupaciones de los demás.

De acuerdo, con lo planteado por Goleman (1995), la inteligencia emocional tiene un componente intrapersonal y un componente interpersonal. Lo intrapersonal comprende las capacidades que tienen los seres humanos para identificar, comprender y controlar las emociones en uno mismo, que se exponen en el autocontrol. Por otra parte, el componente interpersonal, comprende la capacidad de identificar y comprender las emociones en las demás personas. De esta manera, las personas que poseen inteligencia emocional, también, cuentan con habilidades sociales.

Por último, se puede afirmar que el mundo necesita más personas con IE para aportar en la minimización de la crisis social actual, que se ha agudizado en los últimos tiempos por las inadecuadas formas de pensar, sentir y actuar de las personas que se dejan manejar por sus emociones y se manifiestan como inseguras, prevenidas, con baja autoestima, pesimistas, sin empatía, sin compasión, sin amor y por ello experimentan emociones como la envidia, los celos y el asco. Por todo lo anterior, viven estresadas, con depresión, son impulsivas, agresivas, no reconocen sus propias emociones y hacen de sus ambientes sociales espacios facilitadores de una convivencia generadora de relaciones interpersonales irrespetuosas.

3.1.5 Educación emocional

La educación emocional hace referencia a la formación en inteligencia emocional, en el entendido que los seres humanos en el transcurso de la vida están experimentando y expresando emociones, como también, aprendiendo a mejorar y cambiando las formas de experimentarlas y expresarlas, destacando que este aprendizaje surge en los diferentes contextos en los que se interactúa con otros en la convivencia y en la formación formal y no formal que se recibe en el transcurso de la vida.

De esta manera, la educación emocional se centra como un aspecto relevante en la formación de todos los seres humanos, destacando que la educación básica y media después de la familia es el principal espacio de formación, por lo tanto, este debe de brindar las herramientas necesarias para que los educandos se formen para la vida en aspectos académicos y emocionales resaltando que las personas exitosas en todos los sentidos son aquellas que tienen inteligencia emocional.

Así, de acuerdo con lo investigado por Vivas (2003, s. p.), la educación emocional persigue los siguientes objetivos generales:

- a. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- b. Identificar las emociones de los demás.
- c. Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
- d. Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas.
- e. Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- f. Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás.

La educación emocional se aplica en los diferentes contextos que los seres humanos interactúan como lo son el contexto familiar, comunitario, escolar y laboral. Entonces, se hace necesario que todos los docentes formen a los estudiantes en educación emocional siendo necesario que este proceso se haga de manera permanente y continuo, por lo tanto, la educación emocional debe de estar presente, en los planes de estudio, currículos, proyectos transversales y en general en todos los documentos que componen el PEI de cada institución educativa. De esta manera, de acuerdo con lo investigado por Vivas (2003, s. p.), la educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente, presente en el desarrollo del currículum académico y en la formación a lo largo de la vida, por consiguiente, las implicaciones educativas pueden ubicarse en el plano de la educación formal e informal.

Extremera y Fernández-Berrocal (2001, citado en Vivas, 2007) plantean que los programas no deben implementarse sólo en épocas de crisis, lo fundamental es su carácter educativo y preventivo. Recomiendan implementar programas integrales y permanentes en el currículo, con aplicación a todos los niveles escolares e incluyendo a la familia y el entorno social. Concebir la educación emocional de esta forma, favorece establecer los cimientos que permitan el desarrollo de las habilidades emocionales básicas hacia competencias emocionales y estrategias de mayor complejidad a partir de nuestra propia experiencia y de los aportes de los autores revisados, especialmente de Goleman (1994, 1999), Bisquerra (2000), Antunes (2000), Ortiz (2000), Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999).

Por lo tanto, se resalta la importancia de educar para la vida en aspectos que conlleven a una formación que dé cuenta de las emociones, la convivencia, la cultura y la resolución pacífica de los conflictos que surgen en el diario vivir, destacando que para retomar estos aspectos se hace necesario retomar la educación emocional como base fundamental de la formación de seres humanos capaces de convivir en armonía con los demás seres humanos y con el ambiente. Sin embargo, en Colombia en el transcurso del tiempo se hace énfasis en formar a los estudiantes de educación básica y media en las diferentes áreas establecidas por el MEN, por lo tanto, se deja de lado la formación emocional, asimismo, sucede en otros países, aunque existen investigaciones que exponen la importancia de la educación emocional en todos los niveles educativos aún se sigue trabajando de manera tradicional sin adoptar las emociones en los contextos educativos.

De acuerdo con Bisquerra (s. f), en el siglo XX la educación se ha ido generalizando hasta llegar a la totalidad de la población en los países desarrollados, sin embargo, se ha centrado básicamente en la instrucción cognitiva pero muchos aspectos relacionados con las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y las competencias emocionales han

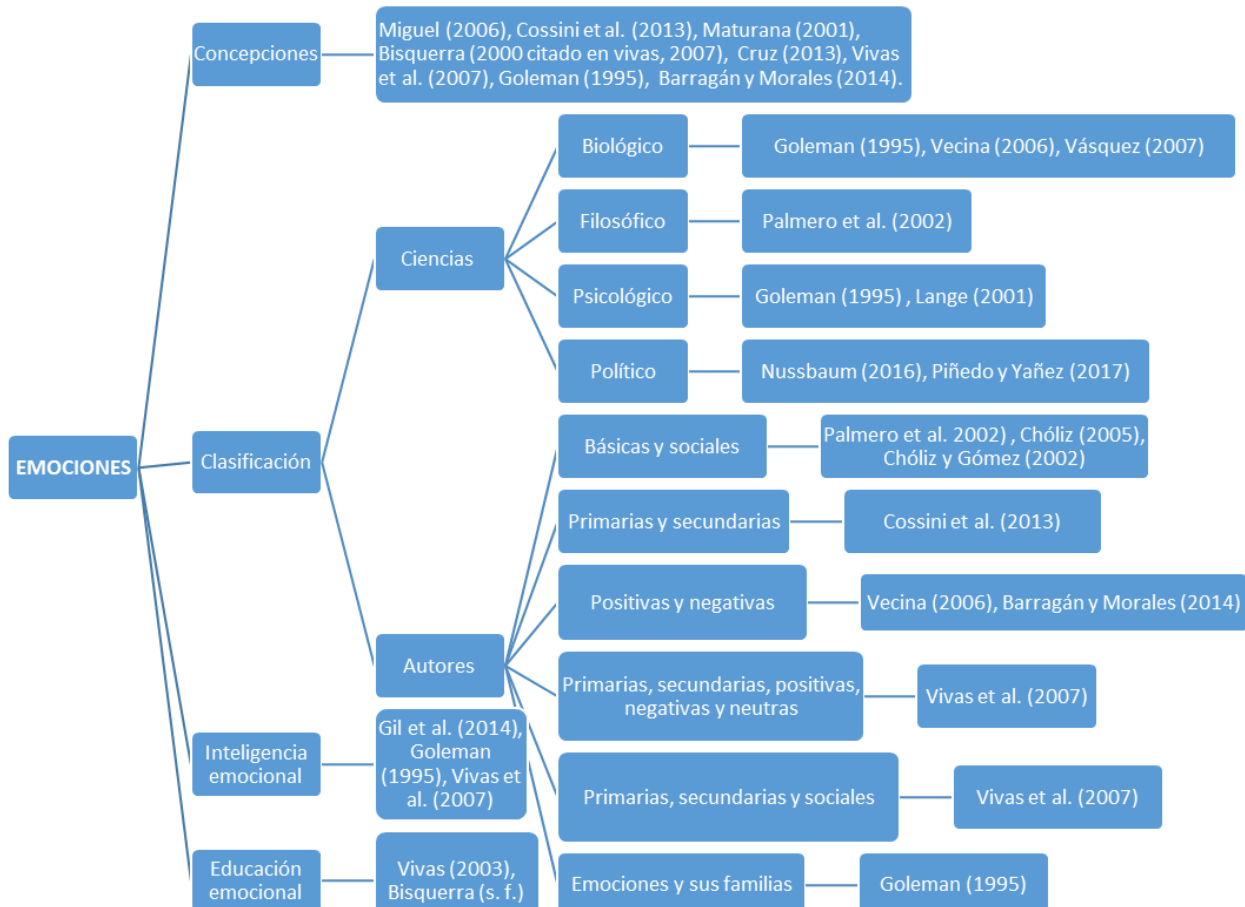
estado ausentes de la práctica educativa. La educación debe preparar a los individuos para la vida, es decir, la educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar de la sociedad. Por consiguiente, las competencias emocionales son competencias básicas para la vida y deben de estar presentes en la práctica educativa. Pero no de forma ocasional, sino por el contrario de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva.

De esta manera, se hace necesario que la educación emocional en los contextos escolares de educación básica y media en Colombia se implemente de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva. En el entendido que la formación en emociones conlleva al cambio de acciones grupales e individuales que contrarrestan la violencia, los conflictos, los comportamientos agresivos, el consumo de sustancias psicoactivas y la forma de relacionarse los seres humanos con el ambiente. Por lo tanto, se necesita de una educación para la vida que retome los problemas reales con los que conviven las diferentes sociedades en su diario vivir, es decir, se necesita de una educación que responda a las necesidades reales de la sociedad en general.

Se hace necesario retomar las necesidades de la sociedad que no están suficientemente atendidas por el grupo familiar, social y los contextos escolares que en vez de acercarse a la cultura, a las realidades y necesidades emocionales se aleja cada vez más, como resultado de esto se encuentra una serie de fenómenos que están directamente relacionados con las emociones como lo es la violencia escolar, violencia de género, pandillas, incidencia social de ansiedad, estrés, depresión, divorcio, suicidio, consumo de sustancias psicoactivas, violencia familiar, degradación del ambiente, etc. por consiguiente, esta es una muestra que las necesidades sociales no están suficientemente atendidas. Debido, que la educación formal e informal que se imparte debe atender de forma prioritaria a los aspectos emocionales que a la vez relaciona la cultura y la convivencia. Así siguiendo los planteamientos de Bisquerra (s. f.) la educación emocional busca optimizar el desarrollo integral de los seres humanos, por lo tanto, se considera una educación para la vida.

Asimismo, la educación emocional se expone como una forma de prevención primaria. Entendiéndose como tal la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, por ejemplo, la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. De esta manera la prevención primaria pretende minimizar los niveles de la vulnerabilidad de las personas a determinadas disfunciones como lo son el estrés, depresión, impulsividad, agresividad, violencia, etc. o prevenir su ocurrencia. Para esto se propone la formación en competencias básicas para la vida. Destacando que la prevención primaria tiende a coincidir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

Se confirma la importancia de impartir una educación emocional de manera continua y permanente en la educación para toda la vida, destacando que la formación en emociones no es cuestión de una asignatura o un grado, por el contrario, se hace necesario que los currículos de las instituciones educativas de educación básica y media se encuentren permeados de educación emocional. A continuación, se expone el mapa conceptual del apartado de emociones.



Grafica 4: Emociones

Fuente: Autora de la investigación

3.2 CONVIVENCIA ESCOLAR

Los seres humanos inician a experimentar la convivencia desde el momento en el que empiezan a interactuar con la madre, desde el vientre. Es innegable que los seres humanos son sociables por naturaleza y que la interacción con los demás es algo esencial que se aprende en la práctica desde niños, siguiendo algunas pautas, creencias, símbolos y valores de la familia, instituidos con base en la cultura. Al respecto, Maturana (1991, citado en Montes, 2000, p. 58). afirma que:

Convivir es vivir con; todos tenemos una necesidad de agruparnos, de estar con, de estar en relación con; el hombre comienza a ser persona cuando es capaz de relacionarse con los otros. Entonces, podemos definir la persona como un ser en relación con. Ser comprendido por otro u otros, significa que compartimos el modo de ver la realidad interhumana.

Por ello, es importante que cada persona sea capaz de comprender al otro, de entender las acciones, los comportamientos, y emociones de los demás. Los seres humanos deben estar dispuestos a comprender la realidad desde la perspectiva de otros, antes que esperar ser comprendidos. Debido que en la mayoría de los casos los seres humanos esperan que los demás se adapten a sus formas de sentir, pensar y actuar, como si ellos fueran perfectos, siendo así incapaces de ponerse en el lugar del otro.

Hablar de la convivencia es un tema obligado si se quiere llevar una vida social pacífica, porque en todos los roles de la vida es necesario interactuar con los demás. En los distintos ámbitos: familiar, en pareja, trabajo, estudio, en lo social entre muchos otros, se puede afirmar que es necesario tener habilidades sociales e inteligencia emocional, que le permita a las personas poder comunicarse con los semejantes de una manera acertada, efectiva, asertiva, utilizando el momento y el lenguaje adecuado. Es necesario enfocar la convivencia en la práctica de relaciones humanas respetuosas o en armonía, en donde se sienta paz, bienestar, tranquilidad, felicidad, entendimiento, empatía y amor al relacionarse con los demás, en este sentido de acuerdo con lo investigado por Montes (2000, p. 58). Es también pertinente afirmar frente a esta idea, que “el arma más poderosa y eficiente que el hombre posee es el lenguaje, porque es con este que nos comunicamos con los otros” (Weil, 1992, p. 47, citado en Montes, 2000); así, una palabra puede: agradecer, herir, convencer, estimular, entristecer, instruir, engañar, alabar, criticar o aborrecer a las personas a quienes sea dirigida; es con las palabras que se establece comunicación con las personas y que ellas se comunican con nosotros, o sea que el lenguaje es el instrumento esencial de la convivencia.

Por lo tanto, se hace indispensable saber hablar en el momento oportuno, utilizando los términos y palabras adecuadas a la situación y el tono de voz de acuerdo con lo que se pretende comunicar y obtener; por consiguiente, aprender a utilizar el lenguaje en la convivencia, consiste también en el saber callar cuando es necesario.

Los seres humanos se comunican por medio del lenguaje, por medio de él se aprenden y se transmiten símbolos, creencias, valores, formas de emocionarse, formas de relacionarse con los otros y con el entorno. Así, en la convivencia se aprenden las formas de

experimentar, expresar las emociones y de interiorizar la cultura del grupo social. Es así, como cada persona va adquiriendo una identidad social de grupo. Es con el lenguaje que se pueden generar grandes impactos positivos o negativos en los espacios de convivencia de la vida. Es muy importante pensar en el cuidado que se debe tener con las palabras porque ellas tienen poder, para construir o destruir. Es usual encontrar personas que no se saben expresar de la mejor manera, que suelen perder el control fácilmente, utilizando términos inadecuados, generalmente en momentos en que les es imposible asumir una regulación emocional, que puede llevarles agresiones verbales y hasta físicas, llegando así a experimentar una convivencia centrada en relaciones interpersonales irrespetuosas.

Por consiguiente, en las instituciones educativas se deben involucrar los estudiantes en la elaboración de los manuales de convivencia escolar para que sean protagonistas de la elaboración de sus propias normas, deberes, derechos, y además, que asuman con interés su ejecución. Todos los maestros de las diferentes áreas del saber deben ser los encargados de formar a los niños y adolescentes en una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas, de la experimentación y la expresión del amor. Por lo tanto, se insiste en resaltar que los seres humanos necesitan ser formados desde niños para aprender a convivir, a afrontar y resolver conflictos. El anterior proceso debe empezar desde la familia, continuarse en los contextos escolares y en la comunidad, por ello se hace necesario resaltar que se debe incentivar al reconocimiento del otro, como un legítimo otro en la convivencia poniendo en práctica la democracia, como eje fundamental.

La manera en que los estudiantes de educación básica y media se comportan, como actúan, se sienten, se expresan y se relacionan con los compañeros, es generada por el ambiente en el que se encuentran y la convivencia que obtienen en los espacios familiares, comunitarios y escolares. De acuerdo con García et al. (2013, p. 13), la formación de la personalidad del adolescente depende, en gran medida, de la convivencia que este sostenga con las personas con las que convive.

a partir de asumir la idea de G. Torroella (2002, citado en García et al; 2013) de “El saber convivir es probablemente el aprendizaje más importante del desarrollo personal”. Este autor fundamenta la educación para la vida basada en los aprendizajes básicos, los que constituyen facetas de la vida humana que deben ser incorporados al trabajo educativo para el desarrollo de las personas. A pesar del valor teórico de los criterios aportados por Torroella, se considera que deben centrarse más en lo que corresponde al maestro para la dirección del aprendizaje de la convivencia, a partir de considerar que el adolescente de secundaria básica no posee un desarrollo suficiente de las habilidades para aprender a convivir, elemento que no ha sido abordado suficientemente desde la Pedagogía, debido a la carente fundamentación psicopedagógica de la función orientadora.

De acuerdo con lo investigado por García et al. (2013), la convivencia escolar, depende en gran medida, de la convivencia que los estudiantes sostienen con las personas que interactúan, destacando que después de los contextos familiares, son los contextos escolares los espacios en donde los estudiantes pasan la mayoría del tiempo, a su vez, es este el espacio principal en donde fortalecen, aprenden y exponen formas de experimentar y expresar las emociones. Por lo tanto, el compromiso que deben tener los docentes es

imprescindible para formar a los estudiantes en una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas, de esta manera, cada docente de educación básica y media debe de tener claro que la convivencia en el proceso de formación es un asunto de relaciones dinámicas de comprensión, cooperación y valoración que se forma en el escenario de la integración de las influencias educativas.

Es valioso reconocer en el proceso de educación que se evidencia la importancia que tiene la familia y los maestros en la formación de los niños y adolescentes, teniendo en cuenta la calidad que se le debe dar a la educación, con una convivencia generadora de buenos ambientes escolares y familiares. Por consiguiente, de acuerdo con García et al. (2013), el primer espacio de convivencia del adolescente es el hogar, la familia juega un papel fundamental en este aprendizaje. Por lo tanto, orientar a la familia, contribuye a una mejor convivencia escolar. No se puede hablar de aprendizaje sin incluir al grupo y la convivencia en él. La convivencia y las relaciones intergrupales y personales son aspectos que van unidos al proceso educativo. No se debe desligar ambas cosas, siempre estarán en relación para entorpecerse o para apoyarse; incluso se puede decir que lograr un buen clima de convivencia, hacer que todo el mundo esté a gusto en las instituciones educativas es un problema anterior a otros aprendizajes, debido que los van a facilitar o impedir. Aprender a convivir y relacionarse con los demás forma parte del aprendizaje. Hablar de convivencia, supone tener en cuenta una serie de habilidades a desarrollar e incluir una serie de valores como aspectos del contenido a enseñar y aprender. Para afrontar el aprendizaje de la convivencia, se debe de pensar en el conflicto como algo inevitable y necesario. Si se logra tener una visión positiva de este, es posible trabajar con él y aprovechar la oportunidad educativa que brinda.

Finalmente y de acuerdo, con los planteamientos de García et al. (2013), el primer espacio de convivencia es la familia, por consiguiente es necesario que los educadores puedan orientar a la familia para que adquieran las habilidades sociales y emocionales, así mismo para que ellos en su proceso de educación, se capaciten para ayudar a sus educandos en su proceso de formación, a adquirir la inteligencia emocional que se necesita para augurarles gozar de una mejor convivencia, de mejores relaciones interpersonales y siendo personas exitosas.

3.2.1 Los conflictos escolares son parte de la convivencia.

Diversos análisis coinciden en describir como crítica la situación que se vive en el ambiente del respeto y la observancia de los derechos humanos a causa de la intolerancia, el acaloramiento, la ira, la venganza, el manejo incontrolado de las emociones. El hombre como sujeto activo y como gestor de su crecimiento sin lugar a dudas se enfrenta a diario a situaciones que afectan su convivencia y su capacidad de relación e interacción con los demás. Los estudiantes como seres humanos de naturaleza sociables y en aras de su desarrollo personal, también se ven enfrentados a situaciones de conflicto, que exigen su capacidad de dirimir, su templanza o su equilibrio e inteligencia emocional para resolverlos como seres racionales. Día a día los problemas nacen, desaparecen o se agrandan, por esta razón es importante enseñar a los estudiantes cómo ser un líder a la hora del conflicto, para encontrar soluciones positivas, no sin dejar de considerar lo improductivo que es creer que

todos los conflictos se pueden solucionar de tal forma que a todos les agrade la solución. Así, de acuerdo con lo investigado por Acevedo y Rojas (2016, p. 18):

... los conflictos son un fenómeno natural en toda sociedad. Es un hecho inherente al ser humano y por tanto nacen de toda relación social (Jiménez, F., 2007, p. 13, citado en Acevedo & Rojas, 2016). Esta postura tiene su fundamento en las interrelaciones entre seres humanos, en las cuales se producen constantes diferencias. Según Jiménez (2007, citado en Acevedo & Rojas, 2016) el ser humano como ser social interacciona con los demás, produciendo constantes discrepancias, percepciones, intereses y necesidades que en muchas ocasiones están contrapuestas.

De acuerdo con Acevedo y Rojas (2016), el conflicto, además de ser un fenómeno inherente a la sociedad, es una característica de los seres humanos al enfrentar los cambios de su entorno. Así, los obstáculos e intereses confrontados no son ajenos a la presencia de la vida, son una realidad constante en ella, por tanto, su gestión es vital para su subsistencia.

En los diferentes espacios de convivencia de los seres humanos se presentan conflictos entre las personas, debido a que tienen diferentes formas de pensar, sentir y actuar por sus costumbres, creencias, valores propios de su familia y su cultura. Igualmente, tiene intereses y objetivos que a veces entran en oposición a los intereses de los otros. Los conflictos se deben aprender a gestionar por medio del diálogo, la mediación y la negociación, de acuerdo con los planteamientos de Acevedo y Rojas (2016), los obstáculos e intereses confrontados no son ajenos a la existencia de la vida en el universo, son una realidad constante en ella, por tanto, su superación es vital para su subsistencia. Esa superación del conflicto o gestión, surge teniendo en cuenta la actitud tomada por los actores, la cual puede ser positiva manifestada a través del diálogo, conciliación o acuerdos de paz entre otros; o negativa, cuando se expone por medio de la violencia, sin embargo, la concepción negativa del conflicto ha ido cambiando, surgiendo como una oportunidad de formación de cultura de paz.

Los conflictos no se deben negar, ignorar, evadir, por tal razón en todos los casos se deben buscar espacios democráticos encaminados al diálogo y a su solución pacífica. Debe preocupar a la sociedad aprender a gestionarlos o afrontarlos sin tener que llegar a la violencia, más bien creando espacios democráticos, de reconocimiento del otro como legítimo otro en la convivencia, de respeto y de experimentación y expresión de emociones que provean una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas. Por lo tanto, se debe de poner en práctica y formar a la sociedad en la emoción del amor, que conlleva al surgimiento de emociones que generan impacto positivo en la formación de una convivencia armónica. El amor “es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por lo tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en el que su presencia es legítima sin exigencias” Maturana (2001, p. 46).

Por consiguiente, se hace urgente cambiar los entramados de conversaciones interiorizando y expresando la emoción del amor que conlleva a la aceptación del otro con su sentir, pensar y actuar, sin querer imponer formas de pensar, actuar y sentir. Con base en lo anterior, se hace necesario en los contextos escolares formar a los estudiantes en

resolución de conflictos por medio de la negociación y la mediación que conlleven a la aceptación del otro, de espacios democráticos, de escucha, destacando que la formación debe surgir del contacto directo de las vivencias de los diferentes contextos de los estudiantes, es decir, de la convivencia que tienen los estudiantes con la familia, la comunidad y en la escuela, así, reconociendo la cultura interiorizada por los miembros de la comunidad de la que hacen parte.

Es importante investigar las formas de emocionarse y de convivir de la sociedad con la que los estudiantes interactúan en su diario vivir, al igual que sus formas de resolver y afrontar los conflictos, en el entendido que la violencia es el resultado de una manera equivocada de resolver los conflictos. En Colombia esta forma equivocada de resolver conflictos se ha ido interiorizando con mayor frecuencia en los niños y adolescentes reflejándose en la violencia que surge en los contextos escolares de educación básica y media. Así, de acuerdo con lo investigado por Arias (2008, p. 157):

Como espacio social, la escuela es un escenario inevitable de conflictos motivados por la confluencia de sujetos, experiencias y poderes; además, dada su naturaleza polivalente en cuanto a su función socializadora, donde convergen generaciones y donde la labor formadora es prescriptiva, la conflictividad manifiesta y latente sólo cabe entenderla desde la dialéctica entre la macro-estructura del sistema social, las políticas hacia él emanadas y los procesos micro-políticos que tienen lugar en su interior (Jares, 1997, citado en Arias, 2008). Así las cosas, en el contexto colombiano es imposible no vincular la violencia social a la violencia escolar, pues a ella asisten sujetos con aprendizajes previos y, sobre todo, porque hoy es evidente que no sólo en ella se adquieren aprendizajes, sino que la sociedad entera educa.

Finalmente, es preciso decir que, en Colombia en los contextos escolares, los estudiantes especialmente en los cursos inferiores exponen las formas de emocionarse, de convivir y de resolver conflictos, a través de acciones que son aprendidas en casa, con la familia y la sociedad de la que son miembros, manifestando así su sentir. En la pre adolescencia y en la adolescencia los estudiantes en los contextos escolares, reafirman y aprenden nuevas formas de emocionarse y gestionar sus conflictos, dejando clara la influencia de sus pares académicos, aprendizaje válido posteriormente en espacios de la vida laboral.

3.2.2 Violencia escolar

Se entiende que “la palabra violencia designa un conjunto de fenómenos violentos sólo para los observadores, pero no para sus actores. En ese terreno, violencia es la significación que se le da a un hecho cuando se está ubicado por fuera de ese hecho” (Duschatzky & Corea, 2001, pp. 100-101, citado en Arias, 2008, p. 153-154). La violencia implica necesariamente las consideraciones y motivaciones de los actores que la generan, lo mismo que la mirada que las clasifica como tales. Por esto es difícil definir la violencia exclusivamente desde lo visible, como un comportamiento que constituye una violación o arrebató al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica, moral, derechos, libertades).

Por otra parte, de acuerdo con la investigación de Cava et al. (2010), realizada en España, en las últimas décadas se ha incrementado las investigaciones sobre violencia escolar a nivel mundial, en el entendido que la violencia escolar incluye varios tipos de conductas infractoras, que se exponen por medio de actos delictivos leves, como son la rotura del mobiliario y daños a la pintura de los muros de la institución, hasta patrones de comportamiento más graves y relacionados con la agresión física y verbal entre estudiantes. Así, destacando que estas conductas impiden el normal desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, afectando gravemente la convivencia escolar y las relaciones interpersonales de la comunidad educativa. Sin embargo, aunque se trata de comportamientos que inciden negativamente en la convivencia escolar, las situaciones de violencia entre estudiantes son las que han generado mayor preocupación por parte de la sociedad en general.

En las instituciones educativas de educación básica y media, los estudiantes en la convivencia experimentan diferentes tipos de violencia entre pares, en especial, la violencia verbal, así, entre compañeros “existe un alto nivel del empleo de violencia verbal, malas palabras, expresiones despectivas y descalificadoras, que tienen como finalidad el ofender, humillar, insultar y molestar al otro” (Artavía, 2012, p. 26).

Por su parte, Hoyos y Córdoba (2005), en la investigación titulada, caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia), exponen que las manifestaciones que caracterizan el maltrato entre estudiantes son las agresiones verbales, así, se encontró que, desde las perspectivas de la víctima, el agresor y los testigos, exponen que las manifestaciones de violencia entre estudiantes es la del maltrato verbal, en la modalidad de poner apodos; le sigue en orden de incidencia, el maltrato físico indirecto cuando se trata de esconder cosas; así mismo, el maltrato por exclusión social, ignorar y no dejar participar.

En diferentes investigaciones realizadas se ha encontrado que en las instituciones educativas de educación básica y media los estudiantes si vivencian violencia verbal y física entre compañeros, además las agresiones físicas se suelen presentar con más frecuencia en los estudiantes de los grados inferiores de los colegios, es decir, en los grados sexto y séptimo, especialmente en grado sexto. Por lo tanto, de acuerdo con la investigación realizada por Hoyos y Córdoba (2005), en relación con la edad de los actores del maltrato entre iguales, se encontró que este fenómeno se concentra en las edades de 12 y 14 años, extendiéndose hasta principios de la media, y se presenta un declive progresivo de los 15 a los 16 años.

La violencia escolar es un problema presente en los contextos escolares a nivel nacional e internacional, resaltando que varias investigaciones exponen a Colombia como uno de los países que evidencian alto nivel de violencia en los contextos escolares, sin embargo, no se ha avanzado mucho con respecto a la disminución o prevención de este problema, muy por el contrario, la violencia escolar se ha incrementado por múltiples variables. Por lo tanto, actualmente, se encuentran investigaciones como la realizada por Chaux (2011), de la Universidad de los Andes (Colombia) en donde se encuentra que la violencia en los contextos escolares es un problema grave en toda América Latina. Debido que varios estudios han mostrado prevalencias altas en países como Argentina, Colombia,

Chile y México. Resaltando que no es fácil lograr disminuciones efectivas en la violencia escolar. Es decir, es un problema serio y muy prevalente, que se debe comprender mejor para identificar, poner en práctica y evaluar constantemente nuevas alternativas para prevenirlo.

Por consiguiente, de acuerdo con lo investigado por Chau (2011), un problema tan complejo como lo es la violencia escolar requiere ser enfrentado por toda la comunidad educativa como lo son los estudiantes, docentes, docentes orientadores, docentes administrativos y padres de familia, debido que existen trabajos académicos que tienden a ocuparse sobre el tema teniendo en cuenta solo los estudiantes, se resalta la importancia que tiene tomar en cuenta a toda la comunidad académica para afrontar los problemas de convivencia escolar teniendo en cuenta el contexto, la cultura, las formas de emocionarse y expresar emociones de las personas con las que conviven los estudiantes, debido que cada uno puede aportar en el diagnóstico, ejecución y análisis de programas o proyectos enfocados en la solución o mitigación de dicho problema y buscar estrategias para cambiar los entramados de conversaciones en los contextos escolares, familiares y comunitarios.

Por otra parte, en la mayoría de los casos en las instituciones educativas de educación básica y media en Colombia, los estudiantes que presentan con más frecuencia conflictos con los compañeros, tienden a ser considerados los estudiantes problema, los estudiantes que no encajan y que se señalan por las acciones que perturban la convivencia armónica en la institución, sin embargo, no se tiende a investigar el porqué de esas acciones, el cómo la familia, la comunidad, los amigos, los compañeros, los docentes y directivos docentes contribuyen a incentivar o mitigar los actos violentos de los estudiantes, debido que por lo regular en las instituciones educativas se tiende a unificar los comportamientos de los estudiantes, es decir, a establecer patrones de acciones que conllevan a comportamientos similares en donde se pretende unificar la cultura y las formas de experimentar y expresar las emociones.

En relación a la idea de violencia escolar, se debe tener claro que todos los actores de las instituciones educativas ayudan de una manera u otra a incentivar o mitigar la violencia escolar, destacando que muchas ocasiones cuando se presenta un conflicto que las personas sienten que no les afecta personalmente simplemente son espectadores o se marchan del lugar para no presenciar agresiones, sin embargo, está es una forma en la que incentiva para que los conflictos trasciendan a agresiones físicas y/o verbales, por lo tanto, se debe de aprender a afrontar los conflictos por medio de la negociación y la mediación, teniendo claro que al servir de audiencia se termina reforzando la intimidación, en el entendido que el agresor se va a sentir apoyado al contrario cuando se interviene y se trata de mediar el conflicto. En muchas ocasiones, los estudiantes sin ser conscientes de las acciones que realizan apoyan el incremento de la violencia escolar, por ejemplo, cuando se presentan conflictos les gusta ser espectadores, incitan a los compañeros que poseen conflictos para que se agredan de manera verbal y física, tomando este tipo de acciones como una recocha o especie de diversión, sin asimilar las dificultades que puede surgir en este tipo de eventos a corto y a largo plazo. Por lo general en los contextos escolares los agresores son la minoría de estudiantes en relación con los espectadores que se exponen como la mayoría, por lo tanto, se hace urgente formar a los estudiantes en la solución de conflictos por medio de la negociación y la mediación experimentando y expresando la

emoción del amor, reconociendo al otro como legítimo otro en la convivencia, así, incentivando a que algunos espectadores decidan asumir el rol de mediadores y al hacerlo frene la dinámica que refuerza la agresión. Por otra parte, en la cultura de algunos grupos sociales las personas suelen resolver los conflictos por medio de la violencia verbal y física, debido que sienten que se genera popularidad, respeto y admiración, es decir, en algunos grupos sociales los individuos solucionan los conflictos por medio de agresiones.

Es importante tener claro que los estudiantes actúan en los contextos escolares siguiendo los símbolos, creencias y patrones de comportamiento de la cultura del grupo social del que hacen parte, y las formas de emocionarse, también siguen estas mismas variables interiorizadas en la institución educativa. La cultura institucional, los entramados de conversaciones y las acciones de las comunidades académicas, determinan las acciones de los estudiantes en el contexto escolar, por ello para que los estudiantes interioricen con facilidad la cultura institucional debe haber una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

De acuerdo con Chauv (2013), la sana convivencia está entre las principales prioridades de la mayoría de los colegios públicos y privados. Los medios de comunicación presentan con frecuencia reportes de casos muy preocupantes de agresión, intimidación, armas, drogas y pandillas tanto dentro de los colegios como por fuera de estos. Incluso, la violencia escolar se ha convertido en un asunto de interés de política pública. En la mayoría de países de América las iniciativas legislativas de convivencia no se han hecho esperar y en países como Colombia (Ley 159 de 2012), Chile (Ley 20536 de 2011) y Perú (Ley 29719 de 2011) existen leyes nacionales que regulan los asuntos relacionados con la violencia escolar.

De acuerdo con lo establecido en la ley 1620 de 2013 Colombia crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar con el objetivo de contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación Ley 115 de 1994, cuyo propósito es promover y fortalecer la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes; prevenir la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia, en los niveles educativos de preescolar, básica y media. (Ley 1620 de 2013, artículo 1).

En el marco de la presente ley, se entiende por competencias ciudadanas como “una de las competencias básicas que se define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática” (Ley 1620 de 2013, artículo 2).

En general, la ley 1620 de 2013 plantea una educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivo para formar personas capaces de reconocerse como

sujetos activos sexualmente, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno. De igual manera define:

Acoso escolar o bullying: Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes. ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo.

Ciberbullying o ciberacoso escolar: forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado (Ley 1620 de 2013, artículo 2).

Por otra parte, es de considerar que en las instituciones educativas se tiene la responsabilidad de formar a los estudiantes en solución de conflictos por medio de la mediación y la negociación, evitando siempre que los estudiantes lleguen a la violencia a la hora de resolver sus conflictos. Por consiguiente, la ley 1620 de 2013 en el Artículo 18 expone que las responsabilidades *del director o rector del establecimiento educativo entre otras responsabilidades* son:

1. Liderar el comité de convivencia escolar acorde con lo estipulado en los artículos 11, 12 y 13 de la ley 1620 de 1013.
2. Incorporar en la planeación institucional el desarrollo de los componentes de prevención y de promoción, y los protocolos establecidos para la implementación de la ruta de atención integral para la convivencia escolar.
3. Liderar la actualización del proyecto educativo institucional, el manual de convivencia, y el sistema institucional de evaluación anualmente, en un proceso participativo que involucre a la comunidad educativa en general.
4. Reportar aquellos casos de violencia escolar y vulneración de derechos sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes del establecimiento educativo.

En el Artículo 19 se expone las responsabilidades de los docentes en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, destacando que los docentes deben:

1. Identificar, reportar y realizar seguimiento a los casos de acoso, violencia y vulneración

- de derechos sexuales y reproductivos que afecten a estudiantes de los contextos escolares.
2. Transformar las prácticas pedagógicas de los docentes para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos que potencien la participación y la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos.
 3. Participar en los procesos de formación docente y de evaluación del clima escolar de la institución educativa.
 4. Apoyar en la construcción y aplicación del manual de convivencia escolar.

Por lo tanto, se hace importante resaltar que los docentes deben de incluir en sus prácticas pedagógicas estrategias para formar a los estudiantes en solución de conflictos, como también, tienen la responsabilidad de velar por una convivencia generadora de relaciones interpersonales respetuosas entre la comunidad académica. De esta manera, se expone a los docentes como los principales responsables de gestionar la convivencia escolar.

3.2.2.1 Proyectos Pedagógicos

De acuerdo con la ley 1620 de 2013 en el artículo 20 los proyectos pedagógicos³ en las instituciones educativas deben ser desarrollados en educación preescolar, básica y media, formulados y gestionados por toda la comunidad académica, haciéndose énfasis en que en este proceso deben de estar inmersos todos los docentes de todas las áreas y grados, que, sin una asignatura específica, respondan a problemas del contexto y que hagan parte del proyecto educativo institucional PEI.

De acuerdo con la Ley 1620 de 2013 en los contextos escolares los proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad, tienen como objetivos desarrollar competencias en los estudiantes para que estos tomen decisiones informadas, autónomas, responsables, placenteras, saludables y orientadas al bienestar; y para que aprendan a manejar situaciones de riesgo, a través de la negativa consciente, reflexiva y crítica y decir "No" a propuestas que afecten su integridad física o moral o a cuestiones con las que no se encuentran de acuerdo, por consiguiente, estos proyectos se deben de desarrollar teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, desde cada una de las áreas obligatorias señaladas en la Ley 115 de 1994, asimismo, deben de estar relacionados con el cuerpo y el desarrollo humano, la reproducción humana, la salud sexual, así como las reflexiones en torno a actitudes, intereses y habilidades en relación con las emociones, la construcción cultural de la sexualidad, la cultura del contexto escolar, la diversidad sexual, la sexualidad y los estilos de vida sanos.

Así, en el artículo 20 de la Ley 1620 de 2013 se establece que la educación para el

³ ... El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudio que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos (Decreto 1860 de 1994, artículo 36)

ejercicio de los derechos humanos en la escuela implica la vivencia y práctica de los derechos humanos en la cotidianidad de los contextos escolares, cuyo objetivo es transformar los ambientes de aprendizaje, donde los conflictos se asuman como oportunidades pedagógicas que permitan su solución mediante el diálogo y el reconocimiento a la diferencia para que los niños y adolescentes desarrollen competencias para desempeñarse como sujetos activos de derechos en los contextos familiares y comunitarios. Para esto, el proyecto pedagógico enfatizará en la dignidad humana, los derechos humanos y la aceptación y valoración de la diversidad y las diferencias.

3.2.2.2 Manual de convivencia

En el Manual de convivencia en el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, teniendo en cuenta lo establecido en el artículo 87 de la Ley 115 de 1994, se deben identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, respetar la diversidad y gestionar los conflictos que surgen en los espacios de convivencia escolar de manera pacífica.

Por consiguiente, el manual de convivencia concede a los docentes el rol de orientadores y mediadores en situaciones de conflictos en las que se atente contra la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, como también, se destaca que una de las funciones de los docentes es la detección temprana de estas mismas situaciones, a los estudiantes, el manual de convivencia les concederá un rol activo para participar en la definición de acciones para el manejo de estas situaciones. De esta manera, el manual de convivencia de cada institución educativa debe de incluir la ruta de atención integral y los protocolos de que trata la Ley 1620 de 2013.

De acuerdo con el artículo 87 de la Ley 115 de 1994, el manual de convivencia define los derechos y deberes de los estudiantes, al igual que de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, a través de los cuales se rigen las características y las condiciones de interacción y convivencia entre los mismos y señala el debido proceso que debe seguir el establecimiento educativo ante el incumplimiento del mismo. Por consiguiente, el manual de convivencia debe ser una herramienta construida, evaluada y actualizada por la comunidad educativa, con la participación activa de los docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia, lo anterior se establece de obligatorio cumplimiento en las instituciones educativas de educación preescolar, básica y media.

Por consiguiente, el manual de convivencia debe incorporar, además de lo anterior, las definiciones, principios y responsabilidades que se establecen en la Ley 1620 de 2013, sobre los cuales se desarrollarán los factores de promoción, prevención y atención de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.

El Ministerio de Educación Nacional se encarga de reglamentar lo relacionado con el manual de convivencia y da los lineamientos necesarios para que en el manual de convivencia se incorporen las disposiciones necesarias para el manejo de conflictos y conductas que afectan la convivencia escolar, y los derechos humanos, sexuales y

reproductivos, y para la participación de la familia, de conformidad con el artículo 22 de la Ley 1620 de 2013.

Por otra parte, se destaca la participación de la familia en el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, además de las obligaciones consagradas en el artículo 67 de la Constitución Política, en la Ley 115 de 1994, la Ley 1098 de 2006, la Ley 1453 de 2011 y demás normas vigentes, en la Ley 1620 de 2013, artículo 22, se establece que la familia debe:

1. Proveer espacios y ambientes en el hogar, generadores de confianza, ternura, cuidado y protección.
2. Participar en la formulación, planeación y desarrollo de estrategias que promuevan la convivencia escolar, la participación, la democracia, y el fomento de estilos de vida saludable.
3. Acompañar de forma permanente y activa a los hijos en el proceso pedagógico que adelanta la institución educativa para la convivencia y la sexualidad.
4. Participar en la revisión y actualización del manual de convivencia a través de las instancias de participación definidas en el proyecto educativo institucional de la institución educativa.
5. Incluirse en actividades para el aprovechamiento del tiempo libre de los hijos para el desarrollo de competencias ciudadanas.
6. Cumplir con lo establecido en el manual de convivencia y responder cuando el hijo incumple alguna de las normas allí definidas.
7. Conocer y seguir la Ruta de Atención Integral cuando se presente un caso de violencia escolar, vulneración de los derechos sexuales y reproductivos o una situación que lo amerite, de acuerdo con las instrucciones impartidas en el manual de convivencia de la institución educativa.
8. Utilizar los mecanismos legales existentes y los establecidos en la Ruta de Atención Integral a que se refiere esta ley, para restituir los derechos de sus hijos cuando estos sean agredidos.

3.2.2.3 Ruta de atención integral para la convivencia escolar

En la ley 1620 de 2013 se define la ruta de atención integral para la convivencia escolar, también, se define los procesos y los protocolos que deben seguir las entidades e instituciones que conforman el Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, en los casos en los que se vea afectada la convivencia escolar y los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de las instituciones educativas, articulando una oferta de servicio ágil, integral y complementario.

Por consiguiente, en el artículo 29 se establece que las instituciones y entidades que conforman el Sistema deben garantizar la atención inmediata y pertinente de los casos de violencia escolar, acoso o vulneración de derechos sexuales y reproductivos que se presenten en los establecimientos educativos o en sus alrededores y que involucren a niños, niñas y adolescentes de los niveles de educación preescolar, básica y media, al igual que la presencia de casos de embarazo en adolescentes.

Por otra parte, en el artículo 30 se expone que los componentes de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, destacando que la Ruta de Atención Integral

tendrá como mínimo cuatro componentes que son promoción, prevención, atención y seguimiento.

Promoción, este se centrará en el desarrollo de competencias y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, en la prevención se expone que este debe de ejecutarse a través de un proceso continuo de formación para el desarrollo integral de los estudiantes, con el propósito de disminuir en su comportamiento el impacto de la problemática de la violencia escolar (comportamientos violentos) y el componente de atención, que debe desarrollar estrategias que permitan asistir a los miembros de la comunidad académica de manera inmediata, cuando se presenten casos de violencia, acoso escolar o de comportamiento agresivo que vulnere los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Por último, el componente de seguimiento se centra en el reporte oportuno de la información al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, del estado de cada uno de los casos de atención que se reporten.

3.2.2.4 Protocolos de la ruta de atención integral para la convivencia escolar

La Ley 1620 de 2013 en el artículo 31 expone los protocolos de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, destacando que La Ruta de Atención Integral inicia con la identificación de situaciones que afectan la convivencia por acoso o violencia escolar, los cuales tendrán que ser remitidos al Comité institucional de Convivencia escolar, para su documentación, análisis y atención a partir de la aplicación del manual de convivencia. Los protocolos y procedimientos de la ruta de atención integral deben de considerar como mínimo los siguientes postulados:

1. La puesta en conocimiento de los hechos por parte de las directivas, docentes y estudiantes involucrados.
2. El conocimiento de los hechos a los padres de familia o acudientes de las víctimas y de los generadores de los hechos violentos.
3. Se buscarán las alternativas de solución frente a los hechos presentados procurando encontrar espacios de conciliación, cuando proceda, garantizando el debido proceso, la promoción de las relaciones participativas, incluyentes, solidarias, de la corresponsabilidad y el respeto de los derechos humanos.
4. Garantizar la atención integral y el seguimiento pertinente para cada caso.

Así, después de agotar esta instancia establecida y se requiera de la intervención de otras entidades o instancias, serán trasladadas por el rector de la institución a otras entidades de conformidad con las decisiones del Comité Institucional de Convivencia Escolar.

3.2.4 Prevenir la violencia escolar debe ser un rol de los docentes

En los contextos escolares los estudiantes suelen pasar la mayor parte del tiempo con sus docentes y compañeros de clase, destacando que en especial el docente director de grado es el que suele ganarse la confianza de los estudiantes, debido que este es el encargado de realizar el acompañamiento y seguimiento de las cuestiones, familiares,

académicas, disciplinares, emocionales y de convivencia de manera más cercana al estudiante durante el año escolar, por lo tanto, en la mayoría de los casos entre estudiantes y docente director de grado suelen surgir lazos de amistad, respeto, apoyo y comprensión. Usualmente los estudiantes se tienden a sentir apoyados, escuchados y reconocidos por el director de grado, las horas de dirección de grado son de una gran oportunidad para socializar, debido que en estos espacios se comentan los conflictos, inconvenientes o problemas que surgen en la convivencia escolar, los encuentros suelen ser democráticos, afectivos, se experimentan y se expresan las emociones de amor y empatía, se realizan reflexiones, se buscan estrategias para mejorar como grupo y mejorar la convivencia, al igual que se incentiva a la experimentación de emociones facilitadoras de relaciones interpersonales respetuosas entre estudiantes, sin embargo, estos encuentros suelen ser muy esporádicos y es poco el tiempo que se dedica a trabajar temas de resolución de conflictos y emociones, debido que en las horas de dirección de grado por lo regular se planean para desarrollar otro tipo de capacitaciones o actividades establecidas institucionalmente.

El director de grado por lo general es el docente que tiene más contacto con la familia de los estudiantes, los conoce mejor, conoce las formas de experimentar y expresar emociones y conoce los conflictos que surgen con más frecuencia en la convivencia, por lo anterior se hace más asequible buscar estrategias para enfocar las emociones de los estudiantes en una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas. Por consiguiente, el director de grado es el principal mediador de los conflictos que surgen entre estudiantes. Así, de acuerdo con la investigación realizada por Chaux (2011):

Los docentes se encuentran en un lugar privilegiado desde el cual pueden contribuir a prevenir la violencia y promover la convivencia. Se hace importante destacar que el docente al ocupar este lugar privilegiado no significa que, debe asumir todo el peso de la responsabilidad, debido que la prevención de la violencia debe ser una responsabilidad compartida entre la familia, la escuela y la sociedad en general, siendo necesario que cada uno cumpla su parte para que se pueda realmente lograr cambios de manera integral. Sin embargo, se encuentra que (López et al; citado en Chaux,2011), exponen que algunos profesores parecen responsabilizar de los problemas de violencia escolar a factores externos incontrolables, como son la existencia de estudiantes problemáticos, padres despreocupados, hacinamiento institucional e incluso, un sistema educativo deficiente. Esto puede llevar a que algunos profesores no cumplan con su responsabilidad, al creer que no van a poder contribuir a mejorar la convivencia, en otras palabras, pueden llegar a considerar que esa no es su responsabilidad. Por ejemplo, algunos docentes creen que la violencia escolar se debe solamente a estudiantes problemáticos que tienen padres despreocupados, por lo tanto, consideran que la solución es sacar a esos estudiantes del contexto escolar en el que se encuentran, sin embargo, al hacer esto, están renunciando a su función formadora y trasladando el problema a otra institución educativa o a la calle.

De esta manera, se reconoce el potencial que tienen los docentes en la formación de una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales, se destaca la importancia y la necesidad de trabajar de la mano entre docentes, padres de familia y comunidad educativa en general. No es conveniente dejar solos a los docentes, quienes al sentir toda la responsabilidad podrían sentirse incapaces para enfrentar estos retos y de igual forma dejar a los estudiantes solos con sus conflictos, y a la vez buscar la forma de salir de los

estudiantes que presentan conflictos con más frecuencia, lo que incentivaría la deserción escolar, lo cual puede generar también más violencia social o mayor carga laboral a otra institución. Lidar con los conflictos de los estudiantes que no logran encajar en una sociedad que niega el otro como un legítimo otro en la convivencia, no es tarea fácil. En algunos casos se encuentran docentes que suelen exponer inconformismo con respecto al proteccionismo de algunos padres de familia, manifestando ser permisivos en exceso y realmente brindando poca corrección y acompañamiento. Existen en las instituciones educativas insuficientes espacios físicos para el amplio número de estudiantes que por obligatoriedad de cobertura se reciben, el acompañamiento y supervisión es deficiente, entre otras variables que se pueden considerar son las que incentivan a la violencia escolar, mostrándose como un grave conflicto, casi sin la capacidad para afrontarlo y mitigar su impacto.

Los docentes al interiorizar visiones más complejas sobre el problema de la violencia escolar podrían, hallar más alternativas sobre el rol que podrían asumir en la promoción y prevención de la violencia escolar. Por ejemplo, cuando la agresión escolar se ve como una dinámica grupal, la solución preferida no es sacar o expulsar a algunos estudiantes, sino cambiar los entramados de conversaciones, es decir, cambiar las formas de emocionarse y expresar las emociones del grupo transformando lo que el grupo valora o cómo el grupo responde ante situaciones de agresión, así, incentivando a la experimentación de emociones facilitadoras de relaciones interpersonales respetuosas. Lo anterior con base en la investigación de Chauv (2011), se hace necesario una formación de docentes en emociones y resolución de conflictos, con el fin de mitigar la violencia escolar.

Utilizando como herramientas principales la negociación y la mediación, se pueden afrontar los conflictos escolares, promoviendo la comprensión de un estudiante que recurre con frecuencia al bullying como una forma para conseguir reconocimiento, popularidad en su grupo, mejorar su autoconcepto, ejercer un liderazgo negativo, en fin, es necesario el papel mediador del docente, que puede ayudar a que se consideren nuevas alternativas como: generar acuerdos con todos los compañeros de clase para que los observadores rechacen cualquier acto de agresión de sus compañeros, en vez de trasladar el problema a los docentes, docentes orientadores, coordinador o rector, enseñar a los estudiantes a resolver los conflictos por medio de espacios democráticos, donde se escuchen y expresen las emociones que experimentan, sin utilizar la violencia, la vulgaridad, creando espacios democráticos para el diálogo con las personas implicadas en el conflicto. También, buscar la mediación de los compañeros y docentes, para reflexionar, valorar, escuchar, reconocer, amar y respetar a los compañeros implicados en el conflicto. Este tipo de alternativas ayuda a recuperar la creencia en los docentes, en que ellos sí pueden cumplir un rol central en la promoción y prevención de la violencia escolar, al igual que construir una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas desde los contextos escolares, dentro y fuera del aula de clase.

Por otra parte, en los contextos escolares de educación básica y media es usual encontrar que los docentes no se sienten formados en la solución de conflictos, convivencia y estrategias para afrontar situaciones de violencia escolar, destacando que algunos Licenciados durante su pregrado, o en la institución donde laboran, no reciben este tipo de

formación, así, que los docentes terminan aprendiendo algunas estrategias mediante la experiencia como docentes.

De acuerdo con Chaux (2011), los docentes deben enfrentar con mucha frecuencia situaciones de violencia entre estudiantes y la manera como respondan define la dinámica que tomarán estas situaciones. El docente que no responde ante situaciones de agresiones entre estudiantes o que, incluso, participe en alguna burla, ofensa o maltrato, está desperdiciando una oportunidad importante de gestionar la convivencia pacífica y de prevenir futuras situaciones de violencia. Sin embargo, es poca la formación que reciben los docentes sobre cómo responder constructivamente ante este tipo de situaciones. De hecho, la insatisfacción que exponen muchos docentes sobre la formación que recibieron en facultades de educación es que no les enseñaron estrategias para manejar asuntos de agresión, disciplina y convivencia en los espacios escolares. Por consiguiente, los currículos de formación de profesores deberían incluir cursos y prácticas específicas sobre este tema, si realmente se quiere que todos tengan la capacidad para asumir de manera responsable y efectiva el rol que tienen.

En los planes de estudio de las Licenciaturas se hace necesario establecer la formación de docentes en solución de conflictos, convivencia y emociones, en especial, en educación emocional, entendiendo que si los estudiantes se forman en emociones y adquieren la inteligencia emocional, se fortalecerá la convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas y los estudiantes aprenderán a gestionar los conflictos por medio de la negociación y la mediación. Es fundamental que los docentes que laboran en las instituciones educativas de educación básica y media, sean capacitados en educación emocional, procesos formativos que deben ser liderados directamente por el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación.

3.2.5 Características de la escuela tradicional que incrementa la violencia escolar

En la investigación realizada por Cava et al. (2006, p. 25), en España, se encontró que el acoso entre iguales, refleja que determinadas características de la escuela tradicional contribuyen a la violencia escolar y dificulta la superación de este problema, como lo es *la tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales*, considerándola como si no existiera o como problemas que ellos deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan.

El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad, actuando como si no existiera. El estar en minoría, de ser percibido como diferente, de tener un problema, o de destacarse por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso.

Insuficiencia de la respuesta que la escuela suele dar cuando se produce la violencia entre estudiantes. Dejando a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de las situaciones de violencia, y que suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esa falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel

del profesorado, en especial en los niveles de educación básica y media, en donde los docentes se centran casi exclusivamente a impartir una determinada materia.

La investigación realizada por Cava et al. (2006), refleja lo mismo que sucede en la mayoría de las instituciones de educación en Colombia, destacando que los docentes que laboran en los contextos escolares de educación básica y media en algunas oportunidades tienden a minimizar las agresiones entre estudiantes, en especial, las agresiones verbales, e incluso la violencia verbal se naturaliza como algo cotidiano e inmanejable que hace parte de la convivencia entre estudiantes, así, priorizando las cuestiones académicas, destacando que siempre hace y va a ser falta tiempo para desarrollar las programaciones propuestas en el plan de estudios para cada periodo.

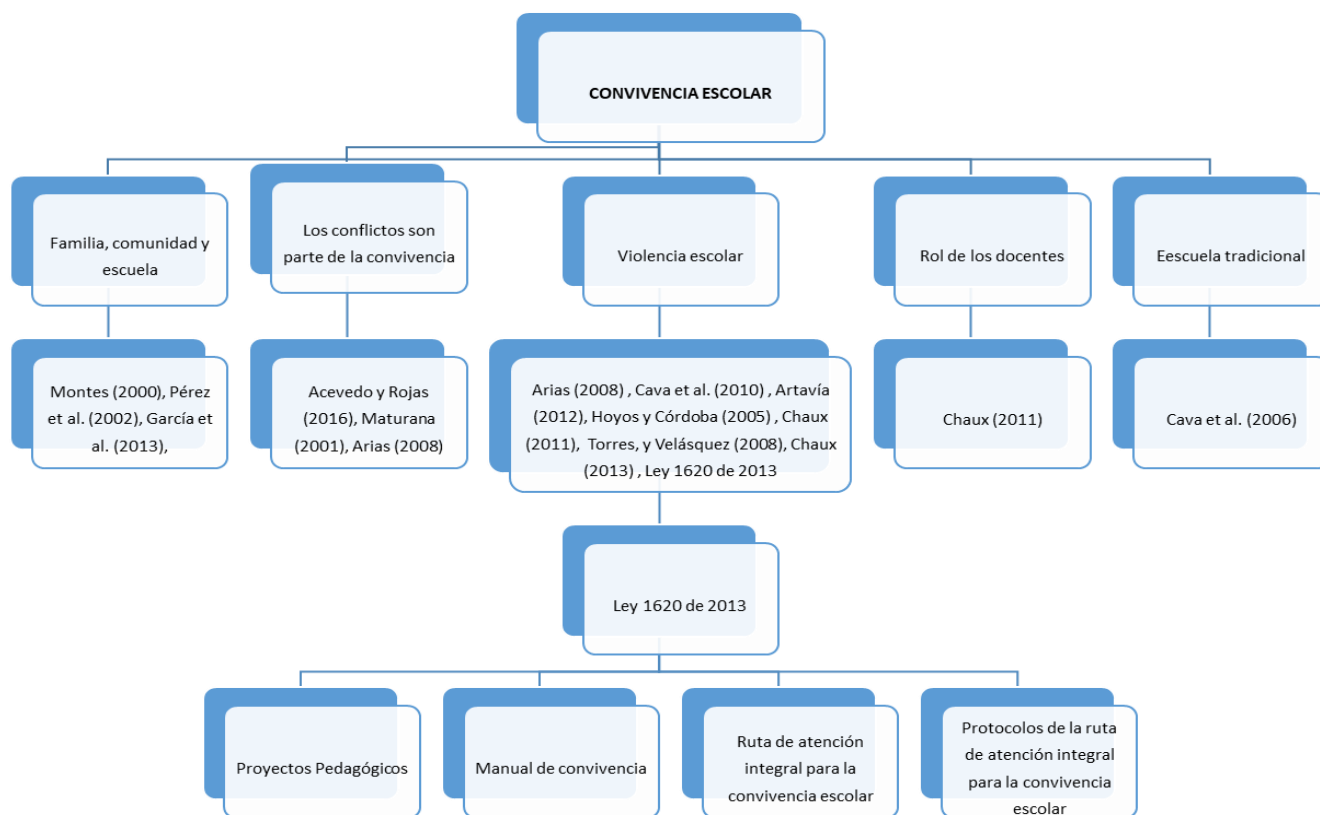
Los estudiantes expresan las emociones y tienden a solucionar los conflictos como lo hacen en casa con la familia, por la falta de formación en emociones y resolución de conflictos que ofrecen las instituciones educativas. Los estudiantes tienden a solucionar los conflictos con los compañeros a veces con agresiones verbales o/y físicas y los padres de familia suelen apoyar y reconocer como positivas las acciones negativas, agresivas y peligrosas de los hijos, por ejemplo, agredir físicamente a los compañeros, bajo el paradigma no te dejes de nadie o si alguien te paga pega más duro. Por otra parte, algunos padres de familia que no vivencian violencia en casa se sienten violentados, al saber que sus hijos han sido agredidos por los compañeros y que los docentes minimizan estos problemas prácticamente dejándolos solos con los conflictos, por consiguiente, estos padres de familia tienden a incentivar a los niños a que no se dejen agredir por los compañeros y se muestren fuertes, devolviendo las agresiones con más fuerza para que no los vuelvan a molestar, así los estudiantes tienden a interiorizar la cultura del más fuerte sobre el más débil.

De esta manera, en los contextos escolares se tiende a ignorar algunos conflictos a los que se le restan importancia, tratándolos como si no existieran. Cuando los niños ingresan a grado sexto tienden a buscar con frecuencia a sus maestros y manifestarles las emociones que experimentan al convivir con los compañeros, al exponer los conflictos que vivencian para que los docentes les ayuden a mediar. Algunos docentes se sienten fatigados ante el innumerable río de quejas de los estudiantes razón por la cual los dejan solos con sus conflictos, el estudiante al sentir que no tiene apoyo termina manifestándose por medio de agresiones físicas y/o verbales. La escuela tradicional suele dar insuficientes respuestas a los conflictos entre estudiantes, los compañeros agresores sienten como si la escuela y la sociedad los apoyara implícitamente, interiorizan la cultura de la violencia. Por consiguiente, la escuela tradicional se enfoca en dictar clase, transmitir contenidos, ignorando los conflictos, la cultura, las emociones y los entramados de conversaciones que surgen entre estudiantes en las instituciones educativas.

En efecto, los estudiantes por la falta de respuestas de las instituciones educativas en relación con los conflictos entre iguales tienden a interiorizar la creencia que a los docentes no les corresponde solucionar los conflictos de los estudiantes, debido que los docentes están es para dictar clases y transmitir contenidos en el salón de clase. A su vez los docentes en su afán de desarrollar contenidos ignoran las emociones de los estudiantes y la

convivencia escolar, así, incentivando los conflictos que tienden a solucionarse por medio de la violencia entre estudiantes.

A continuación, se expone el mapa conceptual correspondiente al apartado de convivencia.



Grafica 5: Convivencia escolar

Fuente: Autora de la investigación

3.3 CULTURA AMBIENTAL

El concepto de cultura es polisémico, es decir de este concepto se encuentra variedad de significados y definiciones, por consiguiente, a continuación, se exponen algunas definiciones expuestas por diferentes investigadores.

Podestá (2006), en su investigación, un acercamiento al concepto de cultura, en donde manifiesta que para hacer referencia a la cultura se hace pertinente considerar el punto de vista desde el cual se comprende este concepto. Se Puede partir de la definición del antropólogo británico Edward B. Tylor, quien en 1871 definió la cultura como "... esa totalidad que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad" (Lévi-Strauss, 1992: 368, citado en Podestá, 2006).

La corriente sociológica, encabezada por Emile Durkheim y Marcel Mauss, concibió la cultura como "un conjunto de fenómenos sociales" (Cuche, 1997: 24, citado en Podestá, 2006) y, posteriormente, una aproximación psicológica la describió como "aquello que permite que el individuo se integre a una sociedad dada y se exprese a través de conductas y actitudes típicas" (Cuche, 1997: 24, citado en Podestá, 2006).

Los antropólogos estructuralistas con Claude Lévi-Strauss a la cabeza en 1940, hablan de cultura como "aquello que obedece a reglas de construcción comunes que son estructuras mentales universales de carácter abstracto" (Cuche, 1997: 24, citado en Podestá, 2006).

El concepto de cultura en esta investigación es entendido como lo expone Maturana (1996, p. 86).

"Una cultura es una red cerrada de conversaciones que define y constituye el todo quehacer de una comunidad humana. Dicho de otra manera, una cultura es un continuo fluir en el lenguaje y las emociones, que como un modo particular de entrelazamiento de coordinaciones de acciones y emociones, define y constituye el modo de vivir de un grupo humano".

Asimismo, se entiende la cultura como una red porque en ella surge un tejido o entramado de conversaciones que se establecen dentro de un grupo social en el que se hace común una determinada manera de emocionarse ante los acontecimientos de la vida, de esta manera, caracterizando las formas de pensar, sentir y actuar. Esa red no puede ser representada de manera plana, sino que existen valoraciones que dan mayor o menor relevancia a los elementos de la red; o sea que una cultura es, siempre, una construcción simbólica determinada por un sistema de valores. Entonces, esa forma de relacionarse, comunicarse, interactuar y convivir, permite adquirir la propia identidad de los grupos sociales, haciéndolos diferentes a los miembros de otros grupos sociales, por lo tanto, de otras culturas. De esta manera, la cultura adopta y modela la manera de emocionarse ante los diferentes acontecimientos de la vida, por consiguiente, de relacionarse con el entorno. De hecho, cuando se habla de cultura se refiere a una trama de significados construidos por una sociedad que siguiendo la trama de conversaciones de sus antepasados modelan las

diferentes formas de emocionarse asignándole sentido a las vivencias y a los intereses que persiguen las diferentes redes de conversaciones entre grupos sociales que viven en esas culturas.

Por ejemplo, la muerte para algunos grupos sociales significa un proceso que hace parte de la continuación de la vida y la experimentación de emociones de felicidad para los seres queridos, sin embargo, para otros grupos sociales la muerte es la terminación de la vida y la experimentación de emociones de tristeza y sufrimiento por la ausencia del ser querido; por otro lado, para algunas comunidades las formas de vestir y mantenerse a la moda hace parte de suplir sus necesidades básicas y para otras comunidades las formas vestir y seguir las tendencias de la moda no tienen significado para suplir sus necesidades básicas, es más, algunas comunidades adoptan formas similares de vestir como es el caso de algunas comunidades indígenas; otro ejemplo, la cultura de la sociedad Colombiana en las comidas típicas no tienden a tener ingredientes picantes y para la cultura mexicana la mayoría de sus comidas típicas poseen ingredientes con un alto nivel de picantes.

Por lo tanto, la cultura establece la sociedad en la que los seres humanos se encuentren incluidos en donde por medio del lenguaje se construye una trama de intercambios que determina como actuar, el cómo emocionarse y enfocar las emociones, induce a establecer una personalidad, y comportamientos siguiendo las normas establecidas por la sociedad en la que se aprenden los hábitos, costumbres, reglas, religión, las formas de vida, deberes y derechos. Por consiguiente, la sociedad es la que se encarga de transmitir la cultura por medio del lenguaje enseñando a sus integrantes cómo emocionarse y comportarse ante los diferentes acontecimientos en la vida. Así, cada sociedad se identifica por poseer una cultura que es transmitida de generación en generación, por lo tanto, la cultura es la que establece los comportamientos como buenos o malos y es el modelo que se establece para seguirlo en la búsqueda de ser incluidos y aceptados por los grupos sociales.

3.3.1 Cultura y su relación con la naturaleza

La especie humana desde sus inicios ha buscado adaptarse al mundo de diferentes maneras, en esta búsqueda ha encontrado el lenguaje y la cultura, esenciales que le han permitido una comunicación acertada y el establecimiento de unas formas de vida concertadas y aceptadas socialmente, que a través del tiempo se han consolidado, aceptado y transmitido de generación en generación gracias al lenguaje y a las redes de conversación, las que han logrado construir y reconstruir la cultura que hoy en día poseen las diferentes sociedades. Por consiguiente, de acuerdo con Angel (2013), la elaboración y utilización de los diferentes instrumentos como una nueva forma de adaptación al medio no hubiese sido posible sin el desarrollo del neocéfal, la conformación de la mano, la aparición de la vista con sus características y la organización social basada en la comunicación por medio del lenguaje articulado. De esta manera, la cultura aparece al mismo tiempo como herramienta, organización social, creencia y símbolo.

Por consiguiente, el ser humano ha utilizado la cultura como herramienta principal para transformar la naturaleza con el fin de satisfacer sus necesidades básicas, así, implementado diferentes formas de adaptación al medio y de producción teniendo como fuente principal los recursos naturales. De esta manera, los seres humanos y por lo tanto, la

cultura pertenecen a un orden natural de la misma manera como las plantas y los animales. Es el mismo proceso evolutivo que se encarga en conducir hacia la adaptación, la organización social y la construcción simbólica. Por consiguiente, la tecnología, la organización social y los símbolos deben entenderse como formas que se adquieren en el proceso evolutivo de la naturaleza humana. Sin embargo, los seres humanos a través del tiempo han buscado nuevas formas de adaptación y de vida que exigen el aumento de producción y de consumo para suplir las necesidades básicas de la sociedad.

Así, el ser humano inicia nuevos procesos de adaptación, sin embargo, en un corto espacio de tiempo modifica la organización de las estructuras ecosistémicas, deteriorándolas y amenazando con destruirlas. A partir de ello surge el problema ambiental, el proceso evolutivo de la naturaleza debe de contar con este dilema, entendiendo que el problema ambiental es el resultado de las nuevas formas de adaptación impuestas por el ser humano.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que la cultura se construye a través de redes de conversaciones que establecen las diferentes formas en que los seres humanos se emocionan y comportan ante los diferentes acontecimientos que se presentan en el diario vivir. Por consiguiente, la cultura es inherente al ser humano y a su naturaleza, sin embargo, el hombre en la búsqueda de nuevas formas de adaptación se ha encargado de degradar los recursos naturales, perdiendo en ocasiones su identidad, sus valores culturales y conllevando a la crisis ambiental que afronta la humanidad en la actualidad a nivel mundial. Por lo tanto, de acuerdo con Ángel (2013), se entiende que la cultura es una estrategia adaptativa, entendida como una plataforma que tiene muchos instrumentos de adaptación y transformación. Esto significa que el ser humano no se adapta o transforma la naturaleza exclusivamente a través de instrumentos físicos y técnicos, sino también, por medio de instrumentos sociales y simbólicos. Entendiendo que los símbolos representan también formas adaptativas.

El papel que juega la cultura en la sociedad es decisivo en la adaptación y supervivencia de los seres humanos, permitiendo que a través de organizaciones sociales y símbolos se transforme el medio, sin embargo, en los últimos años se puede evidenciar que las transformaciones del medio no siempre han sido las adecuadas para la supervivencia de los seres humanos y la naturaleza, debido que se ha venido destruyendo la naturaleza dejando sin oportunidades de supervivencia a nuevas generaciones y a la vez aportando a la crisis ambiental a nivel mundial. De esta manera, se encuentra que con el pasar de los años la cultura ambiental en la mayoría de las sociedades se ha venido desvaneciendo a través de una red de conversaciones que se ha enfocado en la producción, el consumo, el lucro económico, el poder, la dominación y la deshumanización.

Por lo tanto, de acuerdo con Ángel (2013), las transformaciones sociales y ambientales no dependen de una técnica eficaz, sino también, de instrumentos sociales y simbólicos adquiridos culturalmente. Debido que muchos de los problemas ambientales han surgido no de la implementación inadecuada de los instrumentos técnicos, sino de la adopción inadecuada de instrumentos simbólicos y sociales, resaltando que estos influyen mucho y en la mayoría de los casos más en las transformaciones del medio que las herramientas físicas. Por ejemplo, en un tiempo se adoptó el símbolo de que los recursos

naturales no se acababan, en la actualidad en la mayoría de las sociedades adoptan el símbolo de que el ser humano es un ser superior a los animales, otro símbolo que se escucha muy frecuentemente es que alrededor de los nacimientos de agua no se talan árboles, como también, algunas sociedades e instituciones tienen el símbolo de que el día del árbol cada integrante debe de sembrar un árbol y cuidar de él en el transcurso del año.

De esta manera, se comprende que el uso que se le da a los instrumentos físicos y técnicos depende de los instrumentos sociales y simbólicos que se tengan adoptados culturalmente, debido que según la cultura a la que se haga parte se interiorizan comportamientos como adecuados e inadecuados y establecen formas de emocionarse acordes con esos comportamientos. Por lo tanto, cada cultura adopta una red de símbolos que desencadenan los comportamientos sociales e individuales. De esta manera, se puede decir que el símbolo es el que organiza las experiencias sociales, como también, que se vive en un mundo simbólico donde por medio del lenguaje se construye la cultura y se transmite. Por lo tanto, de acuerdo con Ángel (2013), un mundo simbólico es toda la rica experiencia del hombre, que recoge en el lenguaje escrito, oral, o artístico, las diferentes vivencias y etapas de su experiencia cultural. Es el extenso mapa dibujado y establecido por una cultura para orientar los caminos individuales y sociales. Sin esta orientación el individuo no tendría posibilidad de acceso a las condiciones de vida más primordiales ni podría seguir los diferentes y muchas veces peligrosos caminos de la experiencia cultural.

Así, los símbolos se interiorizan y se expresan de diferentes maneras en el transcurso de la vida de los seres humanos, por lo tanto, los símbolos se encuentran asociados por una cultura que marca las formas de pensar, sentir y actuar ante los diferentes acontecimientos que se presentan en el diario vivir, como también, los símbolos inducen a que los seres humanos se organicen socialmente y a vivir en sociedad. Teniendo en cuenta que el hombre aprende en el seno de lo social, las prácticas de subsistencia y las interioriza para luego ejecutarlas en sociedad e individualmente en su proceso de adaptación al medio.

Por consiguiente, a través del tiempo los seres humanos buscan diferentes formas de adaptación para sobrevivir, sin embargo, desde sus antepasados pueden evidenciar que esas formas de adaptación que se suelen interiorizar son mediadas por la cultura en la que se encuentren teniendo en cuenta que en esta se transmiten los símbolos que surgen a partir de la interiorización de emociones que se expresan por medio de acciones y que son aprendidas por medio del lenguaje en el proceso de convivencia. Por lo tanto, la cultura es transmitida y adoptada de generación en generación.

Asimismo, la cultura es la que establece como emocionarse ante los diferentes acontecimientos que se dan en el diario vivir permitiendo que a través del lenguaje se transmita en la interacción diaria con los diferentes individuos con los que se convive, de esta manera, se interiorizan los valores, los modos de comportarse, de hablar, de interactuar, de adoptar creencias religiosas, políticas, económicas, sociales, entre otras. Por lo tanto, lo humano surge a partir de la comunicación mediada por el diálogo; de esta manera, la cultura que construyen los seres humanos se da a través del diálogo y se ve reflejada en las diferentes formas de actuar y comportarse en la convivencia. Por lo tanto, de acuerdo con Maturana y Nisis (2002) todo lo humano surge en el conversar y todo quehacer humano se da como una red de intercambios. De esta manera, los símbolos se establecen a través del

lenguaje. Lo que los niños aprenden al crecer en el lenguaje con sus padres, su familia, es a convivir de acuerdo con las coordinaciones conductuales consensuales que nacen en la convivencia, en las coordinaciones de las acciones y el emocionar.

Así, por medio del lenguaje se adoptan ciertos símbolos que se encargan de coordinar conductas que se han consensuado, es decir, de adoptar decisiones que han surgido en común acuerdo con otros integrantes de la sociedad como lo son las formas de vestir, el vocabulario a utilizar, la religión a seguir, los valores, las formas de consumir, el uso de la tecnología, las formas de comportarse en los diferentes contextos y los modos de producción.

De esta manera, se comprende que todo lo que el ser humano hace, entiende, dice y piensa surge a través de un entramado de conversaciones, las cuales interpreta, analiza, interioriza y apropia para darle significado, para luego emocionarse y actuar de determinada manera. Por lo tanto, la cultura se puede construir, cambiar o desaparecer por medio del lenguaje y de las diferentes formas de emocionar que se dan en la red de conversaciones que la constituyen. Por consiguiente, de acuerdo con Maturana (1997, citado en Pérez et al; 2002), una cultura surge cuando un grupo social empieza a conservar generación tras generación unas nuevas redes de conversaciones y a la vez unas nuevas redes de coordinaciones de acciones y emociones como una manera propia de vivir y convivir, y desaparece o cambia cuando la red de conversaciones que la han establecido deja de conservarse, y por lo tanto, de practicarse. Por consiguiente, para reconocer el cambio cultural como practica organizada de una comunidad que construye la cultura que vivencia, se hace necesario, analizar y reconocer las condiciones de cambio emocional bajo las cuales las coordinaciones de acciones y comportamientos de una comunidad puede cambiar, de esta manera, surge en ella una nueva cultura.

Un ejemplo de cambio cultural es cuando Mockus en la ciudad de Bogotá implementó su cultura ciudadana, movió las emociones con los mimos y la tarjeta con el dedo de aprobación o desaprobación de una conducta que alguien hacía mal en la calle, por ejemplo, no pasar por la cebra, esto generó, vergüenza como emoción y por tanto cambios de comportamientos.

De esta manera, se entiende que cada emoción conlleva a una acción, por consiguiente, las emociones se encargan de inducir las acciones que se ven reflejadas en el comportamiento de los seres humanos, y a la vez que esas diversas formas de emocionarse constituyen una determinada cultura. Por consiguiente, cualquier acción que pretenda un cambio cultural necesariamente debe involucrar una red de conversaciones que configuren una forma diferente de emocionarse, por lo tanto, de actuar y de comportarse los diferentes integrantes de un grupo social.

Por lo tanto, las redes de conversación que se dan en un determinado grupo social se encargan de transmitir la interiorización de emociones y símbolos que son adoptados por los individuos y a su vez estas redes de conversación establecen los comportamientos de los individuos por medio de acciones que son adoptadas como respuesta a la experimentación de emociones y a la interiorización de símbolos, resaltando que los símbolos inducen a las comunidades a organizarse socialmente y a vivir en sociedad, teniendo en cuenta que el

hombre es sociable por naturaleza y que en el seno de lo social aprende y ejecuta las diferentes prácticas de subsistencia en el proceso de convivencia y de adaptación al medio.

Por consiguiente, de acuerdo con Ángel (2013), la problemática ambiental y la organización social están estrechamente relacionadas, debido que esta relación define de una manera u otra los comportamientos del hombre y su relación frente al medio, como también, las acciones de diferentes organizaciones sociales. Por lo tanto, se encuentran algunos grupos sociales que se encargan del cuidado y preservación del ambiente y que buscan alternativas de mejoramiento a la crisis ambiental que enfrenta la humanidad, resaltando que estos grupos han logrado mantener las costumbres, la cultura, los valores y símbolos heredados de sus antepasados y se han opuesto a los cambios tecnológicos, económicos y políticos que atentan contra la preservación de los recursos naturales.

Se entiende por organización social⁴, la manera como los miembros de una comunidad se unen, trabajan, se comunican y dialogan en busca de objetivos relacionados con la reproducción, la producción material, la convivencia y el poder social. De esta manera, surgen las formas básicas de la organización social: la familia, las relaciones sociales de producción y la política. La reproducción, sin embargo, puede referirse tanto a la perpetuación de la especie, como también, a la transmisión y reproducción de la cultura. Por lo tanto, las instituciones diseñadas para reproducir el sistema cultural también hacen parte de la organización social ya que estas ayudan a transmitir e inculcar valores, creencias, símbolos, emociones y actitudes que luego se reflejan en los comportamientos individuales y sociales. Tal es el caso del sistema educativo que se encarga de la transmisión de la cultura, iniciando su proceso en educación básica y media y en el transcurso de todos los niveles educativos.

Por consiguiente, la humanidad se encuentra en crisis ambiental debido a la transmisión de una cultura patriarcal, en la mayoría de los grupos sociales, que se ha enfocado en la competencia desleal, el dominio, la búsqueda del lucro económico y el poder, sin importar el daño que se pueda causar a los demás seres humanos y al ambiente. Por lo tanto, de acuerdo con lo expuesto por Maturana y Paz (s. f, p. 34):

Al reflexionar podemos darnos cuenta de que estamos inmersos en un modo de hacer las cosas en esta cultura patriarcal-matriarcal que se genera desde la desconfianza y el control. Control que somete... sometimiento que exige obediencia... obediencia que genera miedo e inseguridades. Es desde este trasfondo emocional desde donde surge la falta de respeto por uno mismo, por el otro y por la otra. Padres, profesores, Estado... intentamos desde este espacio de desconfianza hacer lo que hacemos y obtener lo que queremos con el control. El control es la dinámica relacional desde donde uno mismo, el otro y la otra surgen negados en sus

⁴ Se entiende el concepto de organización social por las formas en que las sociedades organizan la producción y se estructuran en grupos sociales, por consiguiente, se puede evidenciar que a partir de las organizaciones sociales surge la crisis ambiental. Por lo tanto, la desigualdad y el poder no solo actúan sobre las relaciones sociales, sino también en las relaciones que se dan entre seres humanos y de estos con la naturaleza. Así, entendiendo que la actual forma de organización social ha conllevado a la presente crisis ambiental que enfrenta la humanidad en la actualidad a nivel mundial (Aledo, s. f).

capacidades y talentos, estrechando la mirada, la inteligencia y la creatividad, generando dependencia desde donde no son posibles la autonomía y el respeto por sí mismo.

Es deprimente destacar que en su mayoría las instituciones educativas se vienen encargando de transmitir esta cultura en occidente. De esta manera, en la educación impartida se busca dejar de lado las emociones por versen opuestas a lo racional, transmitiendo comportamientos irracionales que hacen daño a la convivencia y a la naturaleza. Así, induciendo a adoptar comportamientos que conllevan al control o la sumisión, de esta manera, adoptando comportamientos que dañan y degradan la calidad de vida de las demás personas, por ejemplo, el afán por el lucro económico hace que se piense egoístamente en el beneficio propio sin importar degradar la calidad de vida de los demás, el ser consumistas en exceso hace que los individuos sean acumuladores de residuos físicos que degradan el ambiente, al ejecutar prácticas de apropiación de los recursos naturales se produce un sinnúmero de problemas ambientales y sociales que se reflejan en el desplazamiento de comunidades, en el incremento de pobreza, enfermedades, en fin, en la afectación de la calidad de vida de las personas que viven en estos territorios como es el caso en el que empresas multinacionales se encargan de la sobreexplotación de los recursos naturales.

así, la mayoría de las personas en occidente han perdido la sensibilidad dejando de experimentar emociones que conllevan al reconocimiento y respeto de los otros y de la naturaleza. Por lo tanto, cada generación se comporta según las pautas establecidas por sus antecesores; de esta manera, adopta comportamientos y actitudes frente al medio en su proceso de adaptación, resaltando que cada generación lleva consigo interiorizada una cultura que de una manera u otra establece sus formas de estar, comprender y actuar en el mundo. Por consiguiente, sus formas de emocionarse y convivir.

3.3.2 Desarrollo, crisis ambiental y cultura

Usualmente cuando se escucha hablar de desarrollo llegan pensamientos de progreso económico, social y tecnológico, sin embargo, este concepto ha generado bastantes controversias, debido que a través del tiempo se ha enfocado al consumo, a la producción, a interés particulares, a la generación de riqueza de ciertos sectores sociales y a la reproducción de pobreza de otros, a la sobreexplotación de los recursos naturales y a la contaminación que ha incrementado la crisis ambiental. Teniendo en cuenta que el concepto de desarrollo lo despliega el presidente norteamericano Harry Truman en 1949, de esta manera, como lo expone Duden (1996), en el diccionario del desarrollo:

La popularidad de este concepto se debe al Presidente Harry Truman, quien lo hizo el eje político de su discurso en la toma de posesión en 1949. Debido que, según Truman, la política del desarrollo consistía en apoyar a los pueblos libres en sus esfuerzos para incrementar su producción de alimentos, textiles y materiales de construcción, así como para edificar nuevas plantas de energía y aligerar el esfuerzo físico. Asimismo, Truman expone que “una mayor producción es la clave del bienestar y de la paz, y el modo de lograrla es la utilización intensiva, a escala mundial, de los conocimientos científicos y técnicos modernos” (Diccionario del desarrollo, 1996, p. 245).

Así, Truman consideraba el desarrollo como el resultado de producción a gran escala con la aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos modernos, de esta manera, determinando estos acontecimientos como fines para alcanzar el bienestar y la paz de las diferentes sociedades a nivel mundial. Por lo tanto, este discurso se generalizó a nivel mundial durante varias décadas en las cuales se incentivó la explotación de los recursos naturales y se adoptó la idea que por medio de la producción los países de tercer mundo lograrían el tan anhelado desarrollo.

De acuerdo como lo expone Rahnema (1996) en Diccionario del desarrollo (1996), desarrollo ha sido la palabra clave en las relaciones entre el Norte industrializado y el Sur. Prácticamente, se trató de la producción en el entendido que sólo incrementando su productividad podrían los países del Sur alcanzar el desarrollo. En la era del desarrollo se obtuvo la creencia que el Sur sólo puede alcanzar el bienestar atando su carro al tren del crecimiento económico del Norte.

Por consiguiente, durante mucho tiempo se buscó la transformación de las sociedades de tercer mundo por medio de la producción, sin embargo, se encontró que los índices de pobreza en vez de disminuir en las diferentes comunidades se incrementaban y que la riqueza se centraba en unos pequeños grupos empresariales, encargados de incentivar el consumo, la producción, la sobreexplotación de los recursos naturales y el uso de tecnologías con estos fines. De esta manera, se centró en la producción y en evaluar los procesos de desarrollo de cada país por medio de la producción que estos generan anualmente. Así, de acuerdo con Robert (1996), en el Diccionario del Desarrollo (1996) expone que el desarrollo se relacionó con el crecimiento económico y la elevación de los ingresos per cápita. Los insumos materiales que se requerían para este proceso parecían estar en oferta la escasez era de capital y tecnología. La ayuda y la transferencia de tecnología se convirtieron en las fuerzas movilizadoras de los primeros años de desarrollo planificado. El crecimiento fue visto como capaz de poner fin a la escasez y a la lucha por la supervivencia.

Sin embargo, en este afán de producción se dejó de lado el sentir de la naturaleza y su capacidad de producción sobreexplotándose, así, incentivando a la crisis ambiental por la que actualmente enfrenta la humanidad, de esta manera, se evidencia que la sobreexplotación de la naturaleza conllevó a problemas ambientales y sociales los cuales se ven reflejados en el calentamiento global y la pobreza de la mayoría de las comunidades a nivel mundial. Por consiguiente, de acuerdo con lo expuesto por Berthound (1996), en el Diccionario del Desarrollo (1996), el desarrollo es la destrucción de identidades étnicas y de redes de solidaridad. El desarrollo significa la posibilidad para una pequeña minoría de hacer grandes ganancias a expensas de la mayoría de la sociedad. Así, exponiéndose el dinero como valor supremo, la vida cuenta menos. El imperativo social es obtener dinero por cualquier medio disponible.

Se evidencia que en la mayoría de los casos el desarrollo se ha utilizado como el discurso de mejorar la calidad de vida la de la sociedad, eliminando la pobreza y la desigualdad, sin embargo, como resultado de este se ha incrementado la acumulación de riqueza en unos pocos, en especial en los capitalistas, se ha aumentado la desigualdad,

como también, se ha incrementado la pobreza, la contaminación del ambiente, la homogenización de culturas y la pérdida de identidad. Por lo tanto, de acuerdo con Sbert (1996), como expone en el Diccionario del desarrollo (1996), la ideología del desarrollo se ha centrado exclusivamente en el uso de recursos naturales para la producción de mercancías y la acumulación del capital. Ignorando los procesos ecológicos que regeneran la naturaleza fuera del dominio de la actividad humana. Ignorando también los requerimientos de la gente cuyas necesidades no son satisfechas a través de los mecanismos de mercado. La ignorancia o el olvido de estas dos economías de los procesos de la naturaleza y de la supervivencia de los seres humanos ha sido la razón por la cual el desarrollo ha planteado amenazas de destrucción ecológica y a la supervivencia humana.

Por lo tanto, de acuerdo y siguiendo los planteamientos de Peza (2013), hasta la década de los 70 del siglo XX se pensaba que la industrialización de un país traía consigo una mejor calidad de vida en los seres humanos porque ofrecía empleos y otras oportunidades económicas, por consiguiente, se insistía en la necesidad de crecer el potencial industrial para convertirse en un país desarrollado; se buscaba alcanzar el mayor crecimiento económico sin considerar las consecuencias que sufría el ambiente. Así, Confundiendo crecimiento económico con desarrollo. El concepto de desarrollo está asociado al bienestar individual y colectivo de la sociedad.

Al confundir el crecimiento económico con el desarrollo se incrementaron los procesos de producción y consumo, y con estos, diferentes problemas de tipo social y ambiental. Por lo tanto, la naturaleza ha sido vista y utilizada como un recurso para la producción a grande escala, desconociendo sus límites de producción se ha sobreexplotado con el fin de beneficiar económicamente a pequeños grupos sociales que no se han preocupado por las necesidades básicas de la mayoría de las comunidades y si han abierto una brecha entre ricos y pobres en la redistribución de capital, así, dejando en el olvido los procesos ecológicos y el bienestar de la mayoría de las personas. Por consiguiente, el enfoque que se la ha dado al desarrollo ha contribuido en la mayoría de los casos a la crisis ambiental. De esta manera, de acuerdo con Noguera (2004, p. 25):

El cimiento del desarrollo sin límites de la ciencia y la tecnología fue la profunda escisión entre cultura y naturaleza que, bajo las figuras de cielo y tierra o alma y cuerpo, llegó a la modernidad para convertirse en sujeto y objeto. La cultura moderna se consolidó gracias a la creencia de que la naturaleza era ilimitada y estaba disponible como recurso para la racionalidad tecnocientífica infinita del ser humano.

De acuerdo con Leff (2010), la crisis ambiental, el riesgo de la degradación ecológica y el avance de la desigualdad y la pobreza son evidencias de la crisis de la globalización. La sustentabilidad es el significado de una falla característica en la trayectoria de la humanidad; crisis sociales que llevan al abismo a las nuevas generaciones reflejándose en el mal uso de la tecnología, la producción y el consumo desenfrenado, como también, en una convivencia caracterizada por ser facilitadora de relaciones interpersonales irrespetuosas, cuyos orígenes surgen de la transmisión de la concepción de cultura que caracteriza a la mayoría de la civilización occidental. De esta manera, se entiende que cuando se habla de sustentabilidad se refiere a la capacidad que tiene la

naturaleza para sustentar la vida en el planeta, por lo tanto, la sustentabilidad requiere que los mercados y los procesos de producción sean reformados de acuerdo con la lógica de ingresos de la naturaleza, no la lógica de las ganancias y de la acumulación de capital. Por lo tanto, el desarrollo debe ser trabajado siguiendo los límites impuestos por la naturaleza sobre la economía.

De acuerdo con Leff (2010), la sustentabilidad es el tema de del presente, de la transformación de la modernidad estancada e inacabada hacia una posmodernidad insegura, estampada por la diferencia, la diversidad, la democracia y la autonomía. Sin embargo, con una carencia de ideología y de compromiso social.

Por consiguiente, el saber ambiental surge de la reflexión de la construcción del mundo presente y de la presencia de la crisis ambiental, económica y social, resaltando que estos tiempos de crisis son los resultados de la agrupación de procesos físicos, biológicos y simbólicos conducidos por las acciones inapropiadas del hombre, la economía, la ciencia y la tecnología a través del tiempo, de esta manera induciendo hacia un nuevo orden de vida, de los valores y de la cultura. Por lo tanto, se puede evidenciar que la crisis ambiental surge como resultado de la crisis social, debido que la mayoría de las sociedades se han dedicado en trabajar en torno a solucionar cuestiones económicas por medio de la producción con la idea de mejorar y alcanzar un desarrollo, sin embargo, en esta búsqueda de desarrollo por medio de la producción se ha ignorado las cuestiones ambientales, como también, los problemas sociales de algunas comunidades que se encuentran más vulnerables a los efectos producidos por la industria y las nuevas tecnologías adoptadas por la economía actual.

De esta manera, por el afán de incrementar la producción diferentes grupos sociales a través del tiempo han perdido la cultura y los valores de sus antepasados y a la vez han perdido la capacidad de sentir emociones de amor, empatía, felicidad, tristeza, respeto, culpa, etc. en el proceso de convivencia e interacción con el ambiente. Así, conllevando a crisis sociales con una evidente pérdida de identidad y a la vez conllevando a la crisis ambiental. Sin embargo, se hace necesario aclarar que la crisis ambiental no es evidencia solo del presente, sino que se reafirmó en el pasado como resultado del crecimiento económico.

De acuerdo y siguiendo los planteamientos de Leff (2010), la crisis ambiental se hace innegable en los años sesenta, exponiéndose en la irracionalidad económica de los grupos dominantes de producción y consumo, y marcando los límites del crecimiento económico. Así, teniendo en cuenta la crisis ambiental se inicia el debate teórico y político para valorizar la naturaleza y analizar los impactos del sistema económico al ambiente. Por consiguiente, surgieron las estrategias del ecodesarrollo, proponiendo nuevos estilos de desarrollo fundamentados en la conservación y valoración de los ecosistemas, como también, del manejo prudente de los recursos naturales. De esta manera, el sistema económico se introdujo en el sistema físico y biológico dándole un soporte de sustentabilidad, por lo tanto, de allí surgieron nuevos paradigmas de economía ecológica, así, buscando combinar la economía con la dinámica ecológica y social.

así, el discurso del desarrollo sustentable fue tomando fuerza, oficializándose y

difundiéndose a raíz de la conferencia de las Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo celebrada en 1992. Sin embargo, la conciencia ambiental surge en los años 60 y se expande en los años 70, luego de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo en 1972. En ese momento se indica los límites de la racionalidad económica y los desafíos que genera la degradación ambiental al proyecto de vida de la civilización de la modernidad.

Por consiguiente, en la percepción de la crisis ecológica, se fueron configurando conceptos de ambiente como una perspectiva del desarrollo humano, que integra los valores y potencialidades de la naturaleza, las diferencias sociales, los saberes populares, y la complejidad del mundo negados por la racionalidad fraccionadora y deshumanizada que ha producido el proceso de modernización. Por lo tanto, el ambiente surge como un saber integrador de la diversidad, de nuevos valores y de los potenciales que genera la articulación de procesos ecológicos, económicos y culturales. Sin embargo, el saber ambiental se sitúa en el olvido por el progreso de la racionalidad científica, como una evidencia de su falta de conocimiento y como signo de un proceso interminable de producción teórica y de acciones prácticas orientadas por un sueño: la construcción de un mundo sustentable, democrático, igualitario y pluralista.

De esta manera, la degradación ambiental se manifiesta como una crisis social, sellada por el modelo de modernización, dominada por la tecnología, la economía y el dominio del desarrollo tecnológico por encima de la organización de la naturaleza. Así, evidenciándose en las contradicciones evidentes entre crecimiento económico y conservación de la naturaleza. Dejando como evidencias, la explotación y degradación de los recursos naturales, afectación económica y cultural de diferentes sociedades, acumulación de desechos que contaminan el ambiente, generación de conflictos sociales, pérdida de cultura y valores entre otras variables producto de la crisis ambiental.

Luego, a una década de la Conferencia de Estocolmo, los países de tercer mundo, especialmente los de América Latina, cayeron en procesos de inflación y recesión, por lo tanto, apareció la recuperación económica como una prioridad y razón de fuerza mayor de las políticas gubernamentales. En este proceso se adoptaron los programas neoliberales en varios países, al tiempo que avanzaban y se complicaban los problemas ambientales, por lo tanto, en ese momento empieza a quedar en desuso el discurso del ecodesarrollo para ser suplantado por el discurso de “desarrollo sostenible”, sin embargo, muchos de los principios de los dos discursos son afines, no obstante, las estrategias de poder del orden económico dominante han ido transformando el discurso ambiental para inducirlo y transformarlo hacia los dictados de la globalización económica.

Así, las estrategias de apropiación de los recursos naturales en el proceso de globalización económica han transferido los efectos al campo teórico e ideológico. De esta manera, el ambiente fue quedando atrapado en el discurso del crecimiento sostenible. Sin embargo, el concepto de ambiente cobra un sentido estratégico en el proceso político, haciendo énfasis en la explotación de los recursos naturales, la desigualdad, la marginación social, la pobreza que persisten a pesar de la ecologización de los procesos productivos y de la capitalización de la naturaleza.

Luego, en 1984 se constituyó la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo con el fin de evaluar los avances de los procesos de degradación ambiental y la eficacia de las políticas ambientales para enfrentarlos. Después de tres años de trabajo, la comisión publicó sus conclusiones en un documento que lleva por título Nuestro Futuro Común, conocido también como Informe de Brundtland.

Nuestro Futuro Común reconoce las diferencias entre naciones y las formas como se percibe con la crisis de la deuda de los países de tercer mundo. Sin embargo, busca un campo común para plantear una política de consenso que tenga la capacidad de resolver las diferentes visiones e intereses de los diferentes países y grupos sociales, que plasman el campo conflictivo del desarrollo. De esta manera, empezó a plasmarse una estrategia política para la sustentabilidad y como condición para la sobrevivencia de la humanidad, en donde se realiza un esfuerzo compartido por todas las naciones.

Nuestro Futuro Común identificándose por ser un informe de carácter internacional, se ha convertido en un punto de referencia para diferentes estudios relacionados con los problemas ambientales y sociales, destacando que se ha identificado que a partir de este informe surgieron conceptos como lo son desarrollo sostenible y desarrollo sustentable los cuales surgieron como sinónimo de desarrollo duradero, sin embargo, algunos autores se encargan de darles un enfoque diferente en el cual se ha entrado en controversia y en algunos casos en confusión, por consiguiente, en esta investigación se entienden los conceptos de desarrollo sostenible, desarrollo sustentable y desarrollo duradero como sinónimos. De esta manera, “el desarrollo sustentable definido conceptualmente, se refiere a aquel desarrollo que es capaz de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer los recursos y posibilidades de las futuras generaciones, eliminando la pobreza y promoviendo la equidad social, tanto intrageneracional como intergeneracional” (Cantú & Martínez, 2008, p. 88). Entendiéndose como un proceso armónico, de los representantes de la sociedad en una constante experimentación de hábitos de responsabilidad y ejecución de prácticas políticas, culturales, económicas, ambientales y sociales en los procesos de manejo de los recursos naturales que establecen una calidad de vida adecuada.

Teniendo en cuenta que en Nuestro Futuro Común expone que “el desarrollo duradero es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Informe de Brundtland, 1987, p. 59). Sin embargo, de acuerdo con Riechmann (1995), el informe destaca que no se pretende que se pare el crecimiento económico, resaltando que los problemas de pobreza de los países subdesarrollados no pueden resolverse sin que se instale una era de crecimiento en la cual los países desarrollados se involucren ejerciendo proyectos importantes, por lo tanto, recogiendo grandes beneficios. De esta manera, se afirma que para lograr conseguir un desarrollo sostenible se hace necesario que continúe el crecimiento económico tanto en los países pobres del sur como en los países ricos del norte.

Por otra parte, el Informe de Brundtland (1987), también expone que: se debe de incrementar los procesos productivos teniendo en cuenta que se deben de establecer límites de producción con el fin de no comprometer y degradar las oportunidades de vida de las nuevas generaciones, sin embargo, se debe de tener en cuenta que si se incrementa la

producción por medio de la explotación de los recursos naturales se está poniendo en riesgo la supervivencia de las generaciones presentes y a la vez se deja sin oportunidades de supervivencia a las nuevas generaciones como ha sido el caso de África y Haití en donde se ha llegado a la sobreexplotación de los recursos naturales y se reflejan sus efectos en los problemas ambientales y sociales que han generado la pobreza extrema por los habitantes de estos países, como también, es el caso de otros países de primer mundo en los que se encuentran regiones (municipios y departamentos) enfrentando la pobreza, el despojo y el desplazamiento forzado.

Por consiguiente, de acuerdo como expone Riechmann (1995), en tiempos pasados la producción fue considerada como un beneficio para la sociedad, sin embargo, esta genera impactos negativos que recientemente se han hecho más visibles. La producción necesariamente merma y en algunos casos desaparece los recursos naturales y los ecosistemas que se ven afectados directamente por los desperdicios que resultan de los procesos productivos. Por lo tanto, puede evidenciarse que la producción presente en la mayoría de los países sigue creciendo haciendo efectos perjudiciales a la producción de las generaciones futuras. Así, la sobreexplotación de los recursos naturales deja como resultado la degradación de los recursos naturales y con esto el incremento de la crisis ambiental y de problemas sociales en las diferentes comunidades.

Sin embargo, se debe de tener en cuenta que la producción hace parte del proceso normal de la naturaleza y que los seres humanos necesitan de la producción para la sobrevivencia, por lo tanto, no se trata de parar estos procesos, sino de poner límites a la producción y al consumo, debido que no se puede sobreexplotar los recursos naturales que son la base para la sobrevivencia.

Por consiguiente, se puede comprender que para que en las diferentes sociedades se pueda dar el desarrollo sustentable se debe de buscar dar solución a las necesidades de las comunidades locales, nacionales e internacionales sin salir de los límites de producción y consumo, así, buscando los mecanismos de preservar los recursos naturales, de esta manera, replanteando los paradigmas de exportación e importación que inducen a la sobreexplotación y degradación de los recursos naturales.

Así, mostrando que la sustentabilidad ecológica no es posible si se siguen explotando los recursos naturales y subiendo los niveles de producción y consumo, por lo tanto, se hace necesario reflexionar sobre las funciones que la naturaleza desempeña para todos los seres humanos y de su capacidad de producción sin degradarla, como también, se hace urgente establecer formas de garantizar la sustentabilidad de las funciones ambientales poniendo en práctica criterios de sustentabilidad ecológica, por consiguiente, se hace pertinente tener en cuenta los criterios establecidos por Riechmann (1995, p. 13), que siguiendo los planteamientos de economistas como Herman E. Daly, sugiere los siguientes criterios:

3.3.2.1 Criterios operativos para el desarrollo sostenible o sustentable

Se hace pertinente que las diferentes comunidades ejerzan criterios para conducir a un desarrollo sustentable, así, estableciendo símbolos sociales y personales que marcan

límites en las formas de producción y consumos de las diferentes comunidades.

1. Principio de irreversibilidad cero: reducir a cero las intervenciones acumulativas y los daños irreversibles.
2. Principio de la recolección sostenible: las tasas de recolección de los recursos renovables deben ser iguales a las tasas de regeneración de estos recursos.
3. Principio del vaciado sostenible: es cuasi-sostenible la explotación de recursos naturales no renovables cuando su tasa de vaciado sea igual a la tasa de creación de sustitutos renovables.
4. Principio de la emisión sostenible: las tasas de emisión de residuos deben ser iguales a las capacidades naturales de asimilación de los ecosistemas a los que se emiten esos residuos (lo cual implica emisión cero de residuos no biodegradables).
5. Principio de selección sostenible de tecnologías: han de favorecerse las tecnologías que aumenten la productividad de los recursos (el volumen de valor extraído por unidad de recurso) frente a las tecnologías que incrementen la cantidad extraída de recursos (eficiencia frente a crecimiento).
6. Principio de precaución: ante la magnitud de los riesgos a que nos enfrentamos, se impone una actitud de vigilante anticipación que identifique y descarte de entrada las vías que podrían llevar a desenlaces catastróficos, aun cuando la probabilidad de estos parezca pequeña y las vías alternativas más difíciles u onerosas.

Así, entendiendo que crecimiento económico no es sinónimo de desarrollo, además destacando que se hace importante aclarar que no se puede hablar de parar en definitiva la producción, debido que los diferentes grupos sociales viven de lo que produce la naturaleza y se adaptan al medio siguiendo una cultura ambiental que establece las formas de vida y de producción para la sobrevivencia.

Por consiguiente, se hace necesario empezar a trabajar por un cambio de cultura, debido que la gente realiza acciones contra la naturaleza, porque desde su cultura aprendieron unos conocimientos, unas prácticas y configuraron emociones que determinan sus acciones, por tanto, es importante que se empiece a trabajar desde la educación especialmente en educación básica y media siguiendo el proceso en todos los niveles para generar una cultura distinta que cambie las emociones asociadas a unas prácticas que generan daño al ambiente. De esta manera, se puede empezar a hacer que se adopten nuevas formas de pensar, sentir y actuar propias de una cultura ambiental que surja a través de espacios académicos, sociales, familiares, económicos y políticos. Así, estableciendo formas de emocionarse y creando redes de conversaciones que conlleven a la sustentabilidad de la naturaleza y se evite caer en la cultura de la producción y del consumo compulsivo. Por consiguiente, de acuerdo con Riechmann (2003, p. 24), se debe de aprender a redefinir límites cualitativos y cuantitativos, teniendo cuenta que:

Este aprendizaje se refiere a *límites cualitativos*: hemos de *redefinir las nociones de desarrollo, progreso, calidad de vida y "vida buena"*. El *desarrollo o progreso humano*, en lugar de identificarse con el crecimiento de los índices de la Contabilidad Nacional como el PNB, ha de concebirse como un *aumento de las opciones vitales de la gente*, en un marco de *sustentabilidad ecológica*, y situando en primer lugar las opciones de *satisfacción de las necesidades básicas de salud y*

autonomía personal (Riechmann, 1998, citado en Riechmann, 2003).

Pero también hay que tener en cuenta el valor de *reconocer límites cuantitativos*: estaríamos mejor con menos automóviles, menos plaguicidas, menos plásticos, menos terrenos urbanizados, menos vuelos, menos combustibles fósiles, menos carne, menos publicidad. En todos estos casos, menos es mejor (Buey y Riechmann, 1998, citado en Riechmann, 2003).

También, se debe tener en cuenta que el desarrollo humano debe de buscar satisfacer sus necesidades básicas sin degradar el ambiente, de esta manera, la cultura debe de transmitirse a partir del aprendizaje de límites cualitativos y cuantitativos evitando caer en la cultura de desarrollo y progreso creada por la industria, la economía y la política de las élites que se encargan de impulsar el comercio, la industria y la tecnología con fines económicos, de producción y consumistas que degradan el ambiente, la convivencia y las emociones facilitadoras de generar ambientes de convivencia facilitadores de relaciones interpersonales respetuosas y ambientales.

3.3.3 Cultura ambiental

El concepto de cultura ambiental no ha sido retomado a profundidad por diferentes autores que, si han profundizado sobre el estudio de la educación ambiental, por esta razón, el concepto de cultura ambiental no ha sido ampliamente debatido y construido en los trabajos de investigación, de esta manera, se encuentran algunas definiciones de cultura ambiental construidas a partir del año 2003 como se expone a continuación.

De acuerdo con lo investigado por Miranda (2013), la cultura ambiental implanta los parámetros de relación y reproducción de la sociedad en relación con la naturaleza. Para Bayón (2006, citado en Miranda, 2013), esta debe estar sustentada en la relación del hombre con el ambiente, y en dicha relación se encuentran incluidos un conjunto de estilos, costumbres y condiciones de vida de una sociedad con una identidad propia, que se basa en valores y conocimientos. Asimismo, Roque (2003, p. 10, citado en Miranda, 2013) dice que la cultura es un patrimonio y un elemento del ambiente, por lo tanto, su conservación es un derecho de cada comunidad. Las características de la cultura están influenciadas por el entorno natural en el que se desenvuelve la sociedad; este entorno influye en la identidad cultural de las comunidades. Por lo tanto, cada civilización deja huella en los recursos naturales con los que cuenta y en la sociedad, y los resultados de ese proceso de transformación determinan el estado del ambiente en el que se encuentren. “Cuando el sistema de valores materiales y espirituales se construye a partir del uso racional de los recursos naturales, basado únicamente en necesidades reales, la sociedad está orientada hacia el desarrollo sostenible” (Roque, 2003, p. 10, citado en Miranda, 2013).

Por otra parte, Ochoa et al. (2016), exponen que para Bayón (2003, citado en Ochoa et al; 2016) la sociedad y la naturaleza forman un sistema de influencias recíprocas, donde la sociedad se expresa a través de la cultura y condiciona el impacto de las acciones de los seres humanos. Entonces cada comunidad debe desarrollar una cultura ambiental para contribuir a los cambios en la concepción del ser humano sobre sí y del lugar que habita. Se puede decir que la cultura ambiental determina la manera de pensar, sentir y actuar del

individuo con relación al lugar que ocupa en el mundo.

En esta investigación se entiende el concepto de cultura ambiental retomando el concepto de cultura expuesto por Maturana (1996), por lo tanto, se entiende que la cultura ambiental es una red de conversaciones que configuran unas formas de pensar, sentir y actuar sobre el ambiente. En estas redes de conversaciones que se dan en la vida cotidiana, se aprenden y aprehenden los valores, símbolos, tradiciones, costumbres, hábitos, creencias, etc., propios de la comunidad en la que un individuo se socializa. Así, de acuerdo con lo investigado por Miranda (2013), la cultura ambiental establece los parámetros de relación y reproducción de la sociedad con relación a la naturaleza. Para Bayón (2006, citado por Miranda, 2013), esta debe estar sustentada en la relación del hombre con el ambiente, y en dicha relación está implícito el conjunto de creencias, costumbres, valores, símbolos y condiciones de vida de una sociedad con una identidad propia, basada en tradiciones, valores y conocimientos.

Por consiguiente, la cultura ambiental es la interiorización de creencias, símbolos y valores ambientales que conllevan a obtener respeto por uno mismo, por los demás seres humanos y por el ambiente, de esta manera, estableciendo límites en diferentes aspectos que intervienen en el desarrollo sustentable de la naturaleza y de los seres humanos, así, interiorizando límites en los procesos de producción y consumo y en el surgimiento de emociones sociales y básicas que configuran acciones y comportamientos respetuosos en el proceso de convivencia con el ambiente y con los demás seres humanos, así, conllevando a un equilibrio entre el bienestar ambiental y social de las comunidades.

Todos los seres humanos poseen una cultura ambiental que los caracteriza por la forma en que se relacionan con los demás seres humanos y con la naturaleza en el proceso de convivencia, es decir, por la manera de emocionarse y de expresar las emociones, o sea de actuar y de comportarse en la convivencia. Por consiguiente, de acuerdo con Acosta (2015), surge la necesidad de promover una nueva cultura ambiental, que conlleve a un equilibrio entre el bienestar ambiental y social de las comunidades. Sin embargo, cambiar las formas en que los seres humanos se relacionan con la naturaleza incluye tener una nueva visión ética y pedagógica respecto al ambiente, por consiguiente, no es suficiente mostrar a la naturaleza como objeto de conocimiento, siendo necesario sensibilizar a los individuos en la importancia de un cambio de sus acciones en todos los contextos en los cuales se desenvuelven.

Por consiguiente, para adquirir un saber ambiental que conlleve a poner en práctica acciones que busquen el bienestar de la sociedad y de la naturaleza, se hace necesario que cada una de las personas conozca los procesos naturales de los ecosistemas y de la importancia de su buen funcionamiento para la sobrevivencia, como también, se hace necesario obtener un cambio de cultura que reconozca que el bienestar de las personas está asociado con el bienestar de la naturaleza, por lo tanto, que se deben de fortalecer las relaciones entre los seres humanos y de los seres humanos con la naturaleza y a su vez comprender que los seres humanos hacen parte de esta, de esta manera, sensibilizándolos y replanteando las formas de vida, de emocionarse, de comportarse y convivir, así, adquiriendo una cultura ambiental que identifique los límites de producción de la naturaleza y de consumo de los seres humanos.

De acuerdo con Leff (2010), las organizaciones culturales son un sistema de valores, ideologías, religiones, significados, prácticas productivas, estilos de vida y símbolos que se han desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad en variados contextos geográficos y ecológicos. Por consiguiente, los principios de una cultura ecológica que movilizan y guían los procesos sociales hacia el desarrollo sustentable, se encuentran enraizados en racionalidades culturales que se han constituido por diferentes formas de organización simbólica de los pueblos indios y de comunidades campesinas.

De la misma manera, las prácticas productivas enfatizadas en la simbolización cultural del ambiente, en valores, en creencias religiosas y en símbolos sociales asignados al cuidado y preservación de la naturaleza han generado que diferentes sociedades adopten distintas formas de percepción y valoración de la naturaleza como es el caso de los grupos indígenas y campesinos de Latinoamérica que se han destacado por el respeto, cuidado y preservación de la naturaleza y de los recursos naturales, como también, sus formas diferentes de entender, estar, ser, pensar y actuar en el mundo, adaptándose al medio, y reconociendo a la naturaleza como el ser supremo y sagrado que da la posibilidad de vivir y convivir en continua relación y en armonía con esta.

Por lo tanto, de acuerdo con Leff (2010), para entender la práctica de estas estrategias culturales en el manejo sustentable de los recursos naturales que poseen, se hace necesario comprender su cultura, que va enlazada con la naturaleza, de esta manera, reflejando los conocimientos sociales de diferentes grupos étnicos y campesinos, es decir, sus diferentes formas de comprender, ser y estar en el mundo, como también, sus diferentes creencias, saberes y prácticas que forman sus modos de vida y el uso sustentable de los recursos naturales.

No obstante, es importante valorar que algunos grupos indígenas han logrado sostener su cultura, raza, creencias y símbolos en sus encuentros con las civilizaciones dominantes en el curso de la historia. Por lo tanto, estas culturas han logrado resistir y asimilar procesos de aculturación y cambios tecnológicos, reafirmando su cultura y transformando los rasgos que los identifican. Por consiguiente, las culturas indígenas en Latinoamérica han logrado preservar y redefinir sus identidades logrando la supervivencia de los pueblos originarios, enfrentando las estrategias económicas, tecnológicas y de reapropiación de la naturaleza y de sus recursos naturales. Logrando mantener sus pueblos con sus respectiva cultura, creencia, valores, identidad y símbolos.

De esta manera, entendiendo que las prácticas sociales de los indígenas y algunos campesinos se encuentran en armonía con la naturaleza y sus recursos y con una convivencia generadora de relaciones interpersonales respetuosas que permite conservar, transmitir, experimentar y poner en práctica una cultura ambiental que conlleva a un desarrollo sustentable, de esta manera, la cultura ambiental que poseen los grupos indígenas les permite adquirir y ejercer una resistencia ante los grupos dominantes que buscan reapropiarse de sus territorios y recursos naturales por medio de estrategias, económicas, políticas, tecnológicas y sociales.

Por consiguiente, de acuerdo con Leff (2010), en la actual crisis ambiental se

valoriza la cultura como un recurso para el desarrollo sustentable. De esta manera, el legado cultural de los pueblos indígenas se resalta como parte integral del patrimonio de recursos naturales, se valora la organización cultural de las etnias que establecen un sistema de relaciones sociales, ecológicas y humanas de producción en su proceso de subsistencia y supervivencia que da cuenta del manejo integrado y sustentable de los recursos naturales.

Sin embargo, la lucha que han dado los diferentes pueblos indígenas no ha sido fácil, debido que las clases dominantes los han perseguido, buscando desaparecer su cultura, valores, costumbres y símbolos que los caracteriza como únicos, con el fin de homogenizar, destruir e invisibilizar, para poder apropiarse y explotar los recursos naturales que se encuentran en sus territorios los cuales se siguen conservando gracias al cuidado, defensa y protección que los grupos indígenas le brindan, siguiendo ciertas formas de emocionarse, lo que les permite organizarse de tal manera que consumen lo que producen por medio de un intercambio de productos dentro de amplios territorios étnicos, así, distribuyen y aprovechan la variedad de climas y tierras con las que cuentan sin tener que suplirse de productos de las clases dominantes para su supervivencia.

Por consiguiente, de acuerdo con Leff (2010), la cultura se convierte en un principio activo para el progreso, producto de un paradigma alternativo del desarrollo sustentable, la productividad económica y la innovación tecnológica todos relacionados con los procesos culturales que identifican la productividad de cada comunidad y estas a su vez se encuentran para generar una economía nacional e internacional, fundamentada en la productividad de la naturaleza y en la esencia de la cultura.

Por lo tanto, en las culturas tradicionales, el conocimiento, los valores, las costumbres y los saberes populares se encuentran unidos en cosmovisiones y símbolos que se encargan de dar valor a la naturaleza y orden a los usos de sus recursos naturales. De esta manera, la cultura se encarga de asignar valores y significados a la naturaleza inscribiéndose en las múltiples funciones de la naturaleza por medio de prácticas agrícolas y de preservación de los recursos naturales, mantenimiento de la fertilidad de la tierra y protección de la erosión.

Sin embargo, es de lamentar que se encuentran algunos grupos sociales en Latinoamérica que no poseen la cultura ambiental, sin embargo, si poseen una cultura depredadora de los recursos naturales, unas formas de vida consumista y de producción sin límites ambientales. Así, se evidencia que algunas sociedades han perdido su identidad, siguiendo las pautas del mercado, la tecnología, la industria, y la producción como formas de supervivencia sin comprender y a veces sin importar los impactos negativos que estos procesos conllevan a corto y a largo plazo.

3.3.4 Educación ambiental

La educación ambiental va de la mano con la formación de seres humanos íntegros capaces de asumir una convivencia generadora de relaciones interpersonales respetuosas entre seres humanos y entre estos con la naturaleza, por consiguiente, de acuerdo con Martínez y Carballo (2013), la educación ambiental es más que compartir información, es una forma de vivir. Por consiguiente, la educación ambiental se enfoca a responder por

cuestiones sociales y ambientales que favorecen los procesos de convivencia entre seres humanos y de estos con la naturaleza, como también, de formar en una cultura ambiental que conlleva a interiorizar nuevas formas de emocionarse, de relacionarse con el ambiente y de adoptar comportamientos que de una manera u otra conllevan al desarrollo sustentable, relacionando el bienestar social con el de la naturaleza, por consiguiente, poniendo límites en los procesos de producción y consumo. Así, de acuerdo con lo investigado por Girón y Leyva (2013, p. 119):

En consecuencia, la educación ambiental debe prevalecer como una herramienta y proceso social dirigidos a formar actitudes y conductas a favor del medio ambiente (Maldonado Delgado, 2005, citado en Girón & Leyva, 2013), pues su finalidad es contribuir al desarrollo de una conciencia que permita a los seres humanos una convivencia saludable y respetuosa consigo mismos, con los otros seres humanos y con la naturaleza.

Por lo tanto, la educación ambiental no se puede trabajar de manera aislada ya que esta involucra todos los aspectos a tener en cuenta en una formación integral, resaltando que la educación en general debe de estar orientada en la formación de una convivencia encaminada al desarrollo sustentable, así, de acuerdo con lo investigado por Peza (2013), la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) es el proceso que implica tomar decisiones a favor de un equilibrio e integración entre el ser humano y la naturaleza, entre la economía, la sociedad, la biodiversidad, las culturas y su bienestar tanto a nivel personal, comunitario y social como a escala local, nacional e internacional en el presente y en el futuro.

En “la tercera conferencia internacional de Educación Ambiental: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad realizada en 1997 en la ciudad de Tesalónica, Grecia, se estableció que la educación ambiental “debe ser tratada bajo el ángulo de la educación para la sostenibilidad...” (Peza, 2013, p. 13), debido que incluye cuestiones ambientales, como también, de pobreza, salud, seguridad alimentaria, sociales, democracia, derechos humanos y paz.

Educación ambiental para la sustentabilidad. En general, define que educación para la sustentabilidad es una variación de educación ambiental, pero amplía las temáticas que aborda: superación de la pobreza, igualdad de género, promoción de la salud, conservación y protección del ambiente, derechos humanos, educación para la paz, consumo responsable y acceso a las TIC.

Es una estrategia de protección del ambiente, orientada a modificar conceptos, actitudes y las formas en que los seres humanos se relacionan con la naturaleza. De esta manera, la educación ambiental en el contexto del desarrollo sustentable busca sociedades sustentables, toma en cuenta elementos éticos, sociales, políticos, económicos y ecológicos, por consiguiente, se considera como la opción más apropiada la educación ambiental para la sustentabilidad, la cual presenta un espacio de articulación de saberes, de campos pedagógicos y de prácticas sociales.

De esta manera, resaltando que la educación ambiental retoma diferentes aspectos

de la vida cotidiana de los seres humanos, que conllevan a comportamientos humanos más responsables que conducen a la búsqueda del desarrollo sustentable, los problemas ambientales y sociales que surgen en los diferentes contextos sociales, como también, hace énfasis en el cambio de actitudes, comportamientos, emociones y cultura que conllevan a generar nuevas relaciones de los seres humanos con el ambiente. Por consiguiente, de acuerdo como se expone en la visión en La Política Nacional de Educación Ambiental (2002), la educación debe estar encaminada en la formación de ciudadanos éticos frente a la vida y al ambiente, responsables, con capacidad para comprender los procesos que determinan la realidad social y natural. Asimismo, en habilidades para intervenir participativamente, de manera consciente y crítica en procesos a favor de unas relaciones sociedad-naturaleza en el marco de un desarrollo sostenible, donde los aspectos de la biodiversidad y la diversidad cultural de las regiones sea la base de la identidad nacional. En efecto, la Educación Ambiental como propiciadora del desarrollo sostenible debe concretarse en expresiones múltiples donde los principios de democracia, tolerancia, valoración activa de la diversidad, descentralización, participación y demás formas en que los individuos se relacionan entre sí, con los otros y con sus ecosistemas, favorezcan la existencia con calidad de vida.

La educación ambiental para la sustentabilidad es el proceso de enseñanza-aprendizaje de un saber ambiental que induce a la adquisición de una cultura ambiental por medio de diálogo de saberes, de trabajos de tipo interdisciplinar que conllevan a la preservación de la naturaleza, de los recursos naturales, la diversidad, el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión de la crisis ambiental sus causas y sus efectos en la sociedad, la adopción de valores culturales, a la preservación de culturas y razas, al progreso social y el fomento de experimentar emociones al convivir, como también, de interiorizar criterios que inducen al desarrollo sustentable, entender, analizar, evaluar y poner en práctica límites cualitativos y cuantitativos en los procesos de producción y consumo de la sociedad.

Por consiguiente, de acuerdo con Leff (2010), los objetivos del desarrollo sustentable proponen un cambio en los valores que encaminan el comportamiento de los agentes económicos y de la sociedad, así como el cambio en el conocimiento y la innovación de la tecnología para resolver problemas ambientales. Por consiguiente, la sensibilidad en la sociedad y la incorporación del saber ambiental en el sistema educativo y en la formación integral de seres humanos, se consideran como procesos fundamentales para orientar y fomentar políticas ambientales.

Sin embargo, se encuentra que el proceso de globalización económica se encarga de transformar los principios de la educación ambiental al privilegiar los mecanismos del mercado como medio para transitar hacia un futuro sustentable. Por lo tanto, el neoliberalismo económico incapaz de dar el justo valor a los recursos naturales, lleva a desvalorizar el conocimiento. Por consiguiente, las utilidades, el pragmatismo y la eficiencia que rigen la racionalidad del orden económico a nivel mundial están alterando el orden adecuado de la educación ambiental, dando nuevas orientaciones al conocimiento, a los estilos de desarrollo y a la existencia de la humanidad, de esta manera, perturbando los principios de la educación ambiental.

La educación básica, media, técnica, tecnológica y profesional en el caso de

Colombia se encuentra enfocada en una educación para el mercado, los estudiantes en los diferentes niveles son educados para ser incluidos en el mercado y las nuevas tecnologías, siguiendo las pautas de la economía y las políticas públicas que se encuentran alineadas con el mercado y la concepción de desarrollo desde el crecimiento económico y que a su vez se encargan de regular el funcionamiento de la educación. De esta manera, la educación busca homogenizar a las diferentes sociedades sin diferenciar, los grupos sociales, etnias, razas y culturas. Así, avanzando en una educación que desconoce las problemáticas sociales y ambientales de cada región e institución.

Por consiguiente, si se analiza la cultura en la que se vive en Colombia, se puede concluir que en la mayoría de los grupos sociales se encuentra una cultura que busca la dominación y la obediencia, entendiéndose que a su vez esto se asume como algo normal en la sociedad, debido que los seres humanos emocionalmente se encuentran preparados para seguir los roles que les han inducido asumir, en su proceso de formación en la familia, en las instituciones educativas, en los espacios sociales, económicos y políticos, así, por medio de la educación y la convivencia se da un entramado de conversaciones en donde se transmite esta cultura y se adoptan las diferentes formas de emocionarse y de adaptarse al medio.

De esta manera, se ha transmitido la cultura patriarcal en la mayoría de los grupos sociales en Colombia y se sigue incentivando la cultura de la competencia, de búsqueda de poder, dominación, tolerancia ante la injusticia, obediencia y la sumisión. Teniendo en cuenta que todo lo anterior se transmite de generación en generación por medio de entramados de conversaciones que se dan en la política, economía, educación, en la convivencia con la familia, amigos, vecinos y sociedad en general.

La educación en Colombia incentiva la pérdida de identidad, de valores humanos, de cultura ambiental y emociones capaces de dar el verdadero valor a la naturaleza y a sus recursos naturales, como también, a los seres humanos. Homogenizando los procesos educativos y transformando máquinas de trabajo insensibles ante el dolor del otro y de la naturaleza. Por consiguiente, se hace indispensable replantear la educación enfocándola en el respeto de culturas, razas, formas de vida y en la formación de saberes ambientales que sean adoptados por todos los grupos sociales que les permita adquirir una cultura ambiental.

Por lo tanto, se hace importante empezar a trabajar la educación ambiental desde educación básica y media haciendo énfasis en la reapropiación de la cultura ambiental, de los valores, las creencias, en el reconocimiento de etnias y razas con el valor y el respeto que se merecen, como también, la complejidad de los problemas ambientales producto de la economía, la tecnología, la política que persiguen un desarrollo económico con el fin de obtener beneficios individuales y personales sin importar el bienestar de la sociedad y de la naturaleza. Así, mostrando a los estudiantes el panorama real y concientizando de las implicaciones de los actos descontrolados de los seres humanos en el contacto y usufructo de la naturaleza y de sus recursos naturales.

Como también, concientizar a los estudiantes del por qué se dan los diferentes fenómenos naturales como lo son las inundaciones, terremotos, sequias, pobreza, desempleo, temblores, además, sensibilizarlos del daño que se le está causando a la

naturaleza, el cómo los seres humanos se están autodestruyendo, reflexionando que cuando el planeta experimente los efectos más intensos de la crisis ambiental son las nuevas generaciones las que tendrán que experimentar con más intensidad los efectos de la lluvia ácida, los efectos del calentamiento mundial, el agotamiento de la capa de ozono, contaminación del agua y del aire, agotamiento de aguas subterráneas, la proliferación de productos químicos tóxicos y residuos peligrosos, la desaparición de las especies naturales, la presencia de diferentes enfermedades y problemas sociales.

De esta manera, reflexionar con las nuevas generaciones, reevaluando el sentido de existencia y compromiso social con las generaciones por llegar a este mundo, resaltando que se debe ser conscientes de los comportamientos, formas de convivencia y compromiso, respeto, conservación con la naturaleza, los entornos sociales, los recursos renovables y no renovables, como también, trabajar de la mano con todos los seres humanos para buscar estrategias de conservación del ambiente y los recursos naturales en el paso por el mundo.

3.3.5 Marco Normativo en educación ambiental

A continuación, se expone el marco normativo en educación ambiental retomando el ámbito internacional y nacional.

3.3.5.1 En el ámbito internacional

De acuerdo con la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), desde la década del 70 en el ámbito internacional surgió la preocupación por encontrar soluciones a la crisis ambiental, por lo tanto, se ha venido trabajando a nivel internacional planteando la educación como una estrategia importante como lo exponen los encuentros internacionales: Conferencia de Estocolmo (1972), Seminario de Belgrado (1975), Conferencia de Nairobi (1976), Reunión de Tbilisi (1977), Encuentro de Moscú (1978), Conferencia de Malta (1991), Seminario de El Cairo (1991), Acción 21 (1992), Conferencia de Río (1992), Encuentro de Chile (1995), Encuentro de Cuba (1995), Encuentro de Paraguay (1995), Encuentro Iberoamericano de Formación y Educación Ambiental. México (1995), Conferencia Internacional de la UICN. Montreal (1996), Reunión Iberoamericana de Educación Ambiental para los países de la Región Central de América Latina. Managua (1996), Reunión Iberoamericana de Educación Ambiental para los países del Sur de América Latina. Bogotá (1997), Reunión Iberoamericana de Educación Ambiental para los países del cono sur. Argentina (1997), Conferencia Internacional sobre Ambiente y Sociedad: Educación y conciencia pública para la sustentabilidad (1997), II Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. México (1998), III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Venezuela (2000), Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental. España. (2000), entre otros.

De acuerdo con Sepúlveda (2013), la educación ambiental encuentra su reconocimiento internacional en hitos de gran importancia que con el tiempo la van construyendo, reafirmando y modificando; entre estos se encuentra las Conferencias de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano y sobre Medio Ambiente y Desarrollo, el Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA, el Seminario Internacional de Educación Ambiental de 1975, la Conferencia General de Nairobi de 1976,

la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental, el Congreso Internacional UNESCO-PNUMA sobre la Educación y Formación Ambientales, el Foro Global de la Sociedad Civil de 1992, la Conferencia Internacional Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad, la Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental, la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de Johannesburgo y los Foros Iberoamericanos de Ministros del Medio Ambiente. Por consiguiente, a continuación, se presentan algunos aspectos destacados de algunos de estos hitos.

3.3.5.1.1 Conferencias de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, 1972

El principio 19 de esta Declaración se considera como el inicio oficial de la educación ambiental; exponiéndose que es indispensable la educación ambiental, dirigida a jóvenes y adultos prestando la atención al sector de la población menos privilegiada, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada, y de una conducta de los individuos, de las empresas y de la sociedad inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del ambiente en toda su dimensión humana. También se expone que es esencial que los medios de comunicación eviten contribuir al deterioro del ambiente y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la necesidad de preservarlo y protegerlo, a fin de que los seres humanos puedan desarrollarse en todos los aspectos.

De esta manera, la educación ambiental tiene la finalidad de generar una opinión pública informada y la adopción de una conducta inspirada en la conservación y el mejoramiento del ambiente, así, buscando que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos de la vida. Por otra parte, en relación al plan de acción, el Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas dedica la Recomendación 96 al tema educativo y ambiental, en los siguientes términos:

Se recomienda que el Secretario General, los organismos del sistema de las Naciones Unidas, en particular la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y las demás instituciones internacionales interesadas, tras consultarse y de común acuerdo, adopten las disposiciones necesarias a fin de establecer un programa internacional de educación sobre el medio, de enfoque interdisciplinario y con carácter escolar y extraescolar, que abarque todos los niveles de la enseñanza y se dirija al público en general, especialmente al ciudadano corriente que vive en las zonas rurales y urbanas, al joven y al adulto indistintamente, con miras a enseñarle las medidas sencillas que, dentro de sus posibilidades, pueda tomar para ordenar y controlar su medio. (Conferencia de las Naciones Unidas, Recomendación 96).

Así, la recomendación 96 expresa la importancia de la implementación de una educación ambiental con un enfoque interdisciplinario de carácter escolar y extraescolar, como también se resalta que la educación ambiental está centrada en la modificación de conductas individuales.

2.2.5.1.2 Seminario Internacional de Educación Ambiental de 1975

Del 13 al 22 de octubre de 1975 se realizó el Seminario Internacional de Educación Ambiental en Belgrado, organizado por UNESCO y PNUMA, cuyo documento final, se conoce como la Carta de Belgrado. En ella se expone que la recomendación 96 de la Conferencia sobre el Medio Ambiente Humano de Estocolmo solicitan un mayor desarrollo de la Educación Ambiental, considerándola como uno de los elementos fundamentales para enfrentar la crisis ambiental por la que cursa la humanidad. Esta nueva Educación Ambiental debe basarse y vincularse a los principios básicos definidos en la Declaración de las Naciones Unidas sobre el “Nuevo Orden Económico Internacional”.

Así, en este contexto es en donde deben colocarse los fundamentos para un programa mundial de educación ambiental que posibilite el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades, valores y actitudes, en fin, se busca mejorar la calidad del ambiente y, de hecho, hacia una mejor calidad de vida para las generaciones presentes y futuras.

Como también, la Carta de Belgrado propone como meta de la educación ambiental: Formar una población a nivel mundial que sea consciente y se preocupe por el ambiente y por los problemas asociados a este, y que tenga conocimiento, aptitud, actitud, motivación y compromiso para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones para los problemas existentes y para prevenir otros nuevos. Así, estableciendo los siguientes objetivos para la educación ambiental.

Objetivos de la Educación Ambiental según la Carta de Belgrado

Toma de conciencia. Ayudar a la sociedad a que adquieran mayor sensibilidad y conciencia del ambiente en general y de sus problemas

Conocimientos. Ayudar a la sociedad a adquirir una comprensión básica del ambiente en su totalidad, de los problemas conexos y de la presencia y la función de la humanidad en él.

Actitudes. Ayudar a la sociedad a adquirir valores sociales y un profundo interés por el ambiente que les impulse a participar de manera activa en su protección y mejoramiento.

Aptitudes. Ayudar a la sociedad a adquirir las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales.

Capacidad de evaluación. Ayudar a la sociedad a evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en torno a factores ecológicos, políticos, sociales, estéticos y educativos.

Participación: Ayudar a la sociedad a que desarrolle su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la necesidad de prestar atención a los problemas del ambiente, para que se adopten medidas adecuadas al respecto.

Resaltando que la Carta de Belgrado expone que la Educación Ambiental tiene unos destinatarios como se muestra a continuación, el destinatario principal de la Educación Ambiental es el público en general. De esta manera, las principales categorías son las siguientes:

El sector de la educación formal: estudiantes de educación preescolar, básica, media, superior, igualmente a los docentes y a los profesionales durante su formación y actualización.

El sector de la educación no formal: jóvenes y adultos, individual y colectivamente, de toda la población, tales como familias, trabajadores, administradores y todos aquellos que disponen de poder en las áreas ambientales o no.

Como también, la Carta de Belgrado establece las siguientes directrices básicas que deben de tener los programas de educación ambiental.

En la Educación Ambiental se debe considerar al ambiente en su totalidad: natural y creado por el ser humano, ecológico, económico, tecnológico, social, legislativo, cultural y estético.

La Educación Ambiental siempre debe de considerarse y ser un proceso continuo, permanente, tanto dentro como fuera de las escuelas.

La Educación Ambiental debe ser interdisciplinar.

La Educación Ambiental se debe de enfocar en la participación activa en la prevención y solución de problemas ambientales.

La Educación Ambiental debe estudiar las principales cuestiones ambientales en una perspectiva mundial, considerando, las diferencias regionales.

La Educación Ambiental se debe basar en las condiciones actuales y futuras del ambiente.

La Educación Ambiental debe estudiar el desarrollo y crecimiento desde el punto de vista ambiental.

La Educación Ambiental debe promover la necesidad de cooperación, a nivel municipal, nacional e internacional, en la solución de los problemas de tipo ambiental (Carta de Belgrado).

3.3.5.1.3 Conferencia Intergubernamental de Tbilisi Sobre Educación Ambiental de 1977

De acuerdo con Sepúlveda (2013), en octubre de 1977, la UNESCO en cooperación con el PNUMA realizó la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental en Tbilisi. En la Conferencia se obtuvieron los siguientes puntos fundamentales: problemas

ambientales de la sociedad contemporánea, cometido de la educación para contribuir a resolver los problemas ambientales, actividades en curso a nivel nacional e internacional con miras al desarrollo de la educación ambiental, estrategias del desarrollo de la educación ambiental a nivel nacional, y cooperación regional e internacional con miras a fomentar la educación ambiental: necesidades y modalidades.

En los productos finales de la Conferencia se produjo la Declaración de Tbilisi. En ésta se considera que el hombre ha modificado aceleradamente el equilibrio de la naturaleza al transformar el ambiente en su proceso de adaptación, consumo y producción, lo que puede tener consecuencias irreversibles; por lo tanto, se establece que un objetivo urgente de la humanidad es la defensa y mejora del ambiente para las generaciones presentes y futuras, lo que implica adoptar nuevas estrategias incorporadas al desarrollo y fomentar la solidaridad y la equidad en las relaciones internacionales.

En lo relacionado con la educación ambiental, en esta Declaración se considera que, mediante el uso de los resultados de la ciencia y la tecnología, la educación debe crear conciencia y mejorar la comprensión sobre los problemas ambientales, así como fomentar comportamientos positivos respecto al ambiente y al uso de los recursos naturales. De la misma manera como se establece en la Declaración de Estocolmo, dice esta Declaración que la educación ambiental debe impartirse, en el marco de la educación formal y no formal, a las personas de todas las edades y de todos los niveles educativos, además que se debe de reconocer la gran responsabilidad de los medios de comunicación social en su papel como agentes educadores. De esta manera, la educación ambiental, debe constituir una educación permanente general que reaccione a los cambios que se producen en el mundo. Esa educación debe preparar al individuo mediante la comprensión de los principales problemas del mundo, proporcionándole conocimientos técnicos y cualidades necesarias para desempeñar una función productiva con miras a mejorar la vida y proteger el ambiente, prestando atención a los valores éticos.

Al adoptar un enfoque global, con base en una amplia base interdisciplinaria, la educación ambiental crea una perspectiva general dentro de la cual se reconoce la existencia de una profunda interdependencia entre el ambiente natural y el ambiente creado por el hombre. Esa educación contribuye a poner de manifiesto la continuidad permanente que vincula los actos del presente a las consecuencias del futuro; además expone la interdependencia entre las comunidades nacionales y la solidaridad entre seres humanos.

Por otra parte, con respecto en lo relacionado con la función, los objetivos y los principios rectores de la educación ambiental y teniendo en cuenta el papel que puede y debe desempeñar la educación para la comprensión de los problemas que el ambiente plantea a la sociedad, la Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental recomendó la adopción de algunos criterios que pueden contribuir a orientar los esfuerzos para el desarrollo de la Educación Ambiental a nivel regional, nacional e internacional, estos criterios son los siguientes:

- Las dimensiones socioculturales y económicas, y los valores éticos, definen las orientaciones y los instrumentos con los que el hombre podrá comprender y utilizar mejor los recursos naturales con el objetivo de satisfacer sus necesidades.

- La educación ambiental es el resultado de la orientación y articulación de diversas disciplinas y experiencias educativas que facilita la percepción del ambiente, haciendo posible una acción más racional y capaz de responder a las necesidades de la sociedad.
- Un objetivo de la educación ambiental es lograr que los seres humanos comprendan la naturaleza compleja del ambiente natural y del creado por el hombre, resultante de la interacción de aspectos biológicos, físicos, sociales, económicos y culturales, además que de adquirir conocimientos, valores, comportamientos y habilidades para participar en la prevención y solución de problemas ambientales.
- Un propósito de la educación ambiental es mostrar con claridad las interdependencias económicas, políticas y ecológicas del mundo, en el que las decisiones y comportamientos de los individuos pueden tener consecuencias de alcance internacional.
- Se deben de comprender las relaciones complejas entre el desarrollo socioeconómico y el mejoramiento del ambiente.
- Corresponde a la educación ambiental impartir conocimientos necesarios para interpretar fenómenos complejos que configuran el ambiente, fomentar aquellos valores éticos, económicos y estéticos que constituyen la base de una autodisciplina, incentivar comportamientos que conlleven la preservación y mejoramiento del ambiente.
- La educación ambiental debe suscitar una vinculación entre los procesos educativos y la realidad, estructurando acciones en torno a los problemas ambientales en cada contexto y enfocar el análisis de aquéllos, a través de una perspectiva interdisciplinaria y globalizadora que permita una comprensión adecuada de los problemas ambientales.
- La educación ambiental debe ser un proceso continuo.
- La educación ambiental debe dirigirse a todos los seres humanos. Sus destinatarios son: a) el público en general compuesto por jóvenes y adultos cuyos comportamientos cotidianos tienen una influencia decisiva en la preservación y mejoramiento del ambiente; b) los grupos cuyas actividades profesionales inciden sobre la calidad del ambiente; y c) los científicos y técnicos cuyas investigaciones y prácticas constituirán la base de conocimientos sobre los cuales debe fundarse una educación, una formación y una gestión ambiental.
- El desarrollo de la educación ambiental exige el aprovechamiento de medios públicos y privados que la sociedad dispone para la educación de la población como lo son el sistema de educación formal, diferentes modalidades de educación extraescolar y los medios de comunicación.
- Para mejorar la educación ambiental se debe vincular con la legislación, las políticas, las medidas de control y las decisiones que los gobiernos adopten en relación al ambiente.

3.3.5.2 En el ámbito nacional

En el ámbito nacional se exponen algunos aspectos de tipo ambiental contemplados en la Constitución Política de Colombia de 1991, Ley 99 de 1993 (Ley General Ambiental de Colombia), Ley 115 de febrero 8 de 1994 (Ley General de Educación), Decreto 1860 de 1994, Decreto 1743 de 1994, Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA) y Ley 1549 de 2012.

3.3.5.2.1 Constitución Política de Colombia de 1991

La Constitución Política de Colombia de 1991 expone en diferentes artículos la protección del ambiente, como también, define como norma constitucional que “es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación” (Constitución Política de Colombia; 1991, artículo 67), en el artículo 67 se determina que el Estado debe de garantizar la atención de la salud y el saneamiento ambiental resaltando que estos son servicios públicos a cargo de este, por lo tanto, corresponde al Estado organizar, dirigir y reglamentar la prestación de servicios de salud a los habitantes y de saneamiento ambiental conforme a los principios de eficiencia, universalidad y solidaridad.

En cuanto a la producción de alimentos el Estado otorgará prioridad al desarrollo integral de actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales, como también, a la construcción de obras de infraestructura física y adecuación de tierras. Por lo tanto, el Estado se encargará de promover la investigación y la transferencia de tecnología para la producción de alimentos y materias primas de origen agropecuario, con el fin de incrementar la productividad sin deteriorar el ambiente.

La constitución Política de 1991 en el artículo 79 se expone que todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano, por lo tanto, la Ley garantizará la participación de la comunidad en la toma de decisiones que de una manera u otra los puedan afectar. Así, estableciendo que “es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines” (Constitución Política de Colombia; 1991, artículo 79).

En el artículo 80 se establece que el Estado sea el que planifique el adecuado manejo y aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución. Como también, deberá prevenir y controlar los factores de deterioro ambiental en los procesos de producción y consumo, imponer las sanciones legales y exigir la reparación de los daños causados.

La constitución Política de 1991 determina que “es deber del Estado velar por la protección de la integridad del espacio público y por su destinación al uso común, el cual prevalece sobre el interés particular” (Constitución Política de Colombia; 1991, artículo 82). Así, en el artículo 82 se determina que las entidades públicas regularan la utilización del suelo y del espacio aéreo urbano en defensa del interés común y en el artículo 88 establece que la Ley regulará las acciones populares para proteger los derechos e intereses colectivos que se relacionen con el patrimonio, el espacio, la seguridad y la salubridad pública, la moral administrativa y el ambiente.

Uno de los deberes y obligaciones del ciudadano, es el de “Proteger los recursos culturales y naturales del país y velar por la conservación de un ambiente sano” (Constitución Política de Colombia; 1991, artículo 95). Por lo tanto, este deber debe de fomentarse desde el seno de la familia, seguido en la educación básica y media y en todos los niveles educativos formando a los ciudadanos en una cultura ambiental que armonice la convivencia entre seres humanos y de estos con el ambiente.

"El bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población son finalidades sociales del Estado. Será objetivo fundamental de su actividad la solución de las necesidades insatisfechas de salud, de educación, de saneamiento ambiental y de agua potable" (Constitución Política de Colombia; 1991, artículo 95).

Con respecto a la educación, la Constitución Política de 1991 en el artículo 67 determina que la educación es un derecho de las personas y un servicio público de función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Se pretende que la educación forme a los colombianos en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, como también, en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección y conservación del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que es obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprende como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación debe ser gratuita en las instituciones educativas públicas.

3.3.5.2.2 Ley 99 de diciembre 22 de 1993. Ley General Ambiental de Colombia

Por medio de la Ley 99 del 22 de diciembre de 1993 se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental SINA y se dictan otras disposiciones. Por consiguiente, en el Título I se exponen los Fundamentos de la Política Ambiental Colombiana, así, estableciendo que esta seguirá los siguientes Principios Generales:

1. El desarrollo económico y social del país se orientará según los principios universales y del desarrollo sostenible contenidos en la Declaración de Río de Janeiro de junio de 1992 sobre Medio Ambiente y Desarrollo.
2. La biodiversidad del país, por ser patrimonio nacional y de interés de la humanidad, tendrá que ser protegida y aprovechada en forma sostenible.
3. Las políticas públicas de la población tendrán en cuenta el derecho de los seres humanos a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza.
4. Zonas de páramos, subpáramos, nacimientos de agua y zonas de recarga de acuíferos serán objeto de protección especial.
5. Los recursos hídricos tendrán prioridad para el consumo humano sobre cualquier otro uso.
6. En la formulación de políticas ambientales se tendrán en cuenta el resultado de procesos investigativos y científicos.
7. El Estado gestionará los costos ambientales y el uso de instrumentos económicos para la prevención, restauración del deterioro ambiental y para la conservación de los recursos naturales renovables.
8. El paisaje deberá ser protegido por ser patrimonio común.
9. La prevención de desastres será materia de interés colectivo y las medidas tomadas para evitar o mitigar su ocurrencia serán de obligatorio cumplimiento.

10. La protección y recuperación ambientales del país serán tarea conjunta y coordinada entre el Estado, la comunidad, las organizaciones no gubernamentales y el sector privado.
11. Las investigaciones del impacto ambiental serán el instrumento básico para la toma de decisiones respecto a la construcción de obras y actividades que afecten significativamente el ambiente.
12. El manejo ambiental del país, será descentralizado, democrático y participativo.
13. Para el manejo ambiental en el país, se establecerá un Sistema Nacional Ambiental - SINA cuyos componentes y su interrelación establecen la actuación de los mecanismos del Estado y la sociedad civil.
14. Las instituciones ambientales del Estado se establecerán teniendo como base criterios de manejo integral del medio ambiente y su interrelación con los procesos de planificación económica, social y física.

En el artículo 3 se expone que una de las funciones del Ministerio del Medio Ambiente es adoptar, en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional, los planes y programas docentes y el pénsum que en los distintos niveles de la educación nacional se adelanten en relación con el ambiente y los recursos naturales renovables, promover programas de divulgación y educación no formal y reglamentar la prestación del servicio ambiental.

En el artículo 102 se establece que el 20% de los bachilleres seleccionados para prestar el servicio militar obligatorio, prestarán servicio ambiental, preferiblemente entre quienes acrediten capacitación en las áreas que trata esta ley. Así, estableciendo que el servicio ambiental tiene por objeto prestar apoyo a las autoridades ambientales, a las entidades territoriales y a la comunidad, en la defensa y protección del medio ambiente y los recursos naturales renovables. Tendrá las siguientes funciones: a) educación ambiental; b) organización comunitaria para la gestión ambiental; c) prevención control y vigilancia sobre el uso del ambiente y los recursos naturales renovables.

3.3.5.2.3 Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación

Por lo tanto, al realizar el análisis de los fines de la educación contemplados en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994, los que más se relacionan con la educación ambiental son los siguientes:

- La formación en el respeto, la vida, los derechos humanos, la paz, a principios democráticos, convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como la tolerancia y la libertad.
- La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural.
- Estudio y comprensión crítica de la cultura y la diversidad étnica y cultural del país.
- La adquisición de una conciencia para la conservación y protección del ambiente, la calidad vida, uso racional de los recursos naturales, prevención de desastres y la defensa del patrimonio cultural del país.

- La formación para la promoción y preservación de salud, higiene, prevención de problemas sociales, educación física, recreación, deporte y utilización adecuada del tiempo libre.

Se puede evidenciar que los fines de la educación en Colombia van encaminados a seguir lo expuesto en la Política Nacional de Educación Ambiental, debido que se busca la protección y conservación del ambiente en el proceso de convivencia entre seres humanos y de estos con la naturaleza, así, destacando que el ambiente natural y humano es construido y transformado por los seres humanos en el proceso de convivencia.

En el artículo 13 se establece que en los objetivos comunes de todos los niveles de la educación en Colombia están encaminados a trabajar la educación ambiental, haciendo énfasis en:

- a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;
- b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;
- c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad; ...
- e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional; ...
- h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos (Ley 115 de 1994, artículo 13).

De la misma manera en el apartado en lo referente a la enseñanza obligatoria la ley 1013 de 2006 y la Ley 1029 de 2006 determinan que es obligatorio cumplir con: “la enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política” (Ley 1029 de 2006, artículo 3), “la Educación para la Justicia, la Paz, la Democracia, la Solidaridad, la Confraternidad, la Urbanidad, el Cooperativismo y en general la formación de los valores humanos” (Ley 1029 de 2006, artículo 3).

Por consiguiente, la Ley 1013 define que “debe entenderse por urbanidad todas aquellas orientaciones sencillas acerca del comportamiento humano que tienen como fin mejorar la convivencia social” (Ley 1013 de 2006, artículo 3).

Se debe tener en cuenta que en la Ley 115 en el artículo 14 se establece que la educación ambiental y la conservación de la naturaleza como tal no exige una asignatura específica, debido que esta formación debe de estar incluida en el currículo y desarrollarse en el plan de estudios. Así, destacando que todos los docentes en todas las asignaturas a cargo deben de trabajar la educación ambiental

Por otra parte, en el artículo 204 se define educación en el ambiente como el proceso educativo que se desarrolla en la familia, en el establecimiento educativo y en la sociedad en general. Así, estableciendo que “la educación en el ambiente es aquella que se practica en los espacios pedagógicos diferentes a los familiares y escolares mediante la utilización del tiempo libre de los educandos” (Ley 115 de 1994, artículo 204). De esta manera, determinando que los objetivos de la educación en el ambiente son:

a) Enseñar la utilización constructiva del tiempo libre para el perfeccionamiento personal y el servicio a la comunidad; b) Fomentar actividades de recreación, arte, cultura, deporte y semejantes, apropiados a la edad de los niños, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad, y c) Propiciar las formas asociativas, para que los educandos complementen la educación ofrecida en la familia y en los establecimientos educativos (Ley 115 de 1994, artículo 204).

3.3.5.2.4 Decreto 1860 de 1994

El Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, modificado por los Decretos 230 de febrero de 2002 y 3055 de diciembre de 2002, reglamenta parcialmente la Ley General de Educación, en aspectos relacionados con lo pedagógico y lo organizativo.

Con relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) el Decreto 1860 en el artículo 14 expone el contenido del proyecto educativo institucional. Definiendo que todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto. Así, en la búsqueda de una formación integral de los estudiantes, el PEI debe contener por lo menos los siguientes aspectos.

1. Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.
2. El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.
3. Los objetivos generales del proyecto.
4. La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.
5. La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.
6. Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos.
7. El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes.
8. Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar.
9. El sistema de matrículas y pensiones que incluya la definición de los pagos que corresponda hacer a los usuarios del servicio y, en el caso de los establecimientos privados, el contrato de renovación de matrícula.
10. Los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarios.
11. La evaluación de los recursos humanos, físicos, económicos y tecnológicos disponibles y previstos para el futuro con el fin de realizar el proyecto.
12. Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales.
13. Los criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión.
14. Los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución (Decreto 1860 de 1994, artículo 14).

En el artículo 15 se establece que “cada establecimiento educativo goza de

autonomía para formular, adoptar y poner en práctica su propio proyecto educativo institucional sin más limitaciones que las definidas por la ley y este reglamento” (Decreto 1860 de 1994, artículo 14). Por consiguiente, la comunidad educativa es la encargada de formular, adoptar y poner en práctica el PEI teniendo en cuenta el contexto institucional, social y cultural con el que se cuenta.

Con relación al servicio social estudiantil el artículo 39 define que el servicio social que prestan los estudiantes de la educación media tiene el propósito de integrarse a la comunidad para contribuir al mejoramiento social, cultural y económico, colaborando en los proyectos y trabajos que lleva a cabo y desarrollar valores de solidaridad y conocimientos del educando respecto a su entorno social. Los temas y objetivos del servicio social estudiantil serán definidos en el proyecto educativo institucional de cada institución educativa según el contexto. Por lo tanto, los programas del servicio social estudiantil podrán ser ejecutados por el establecimiento en forma conjunta con entidades gubernamentales y no gubernamentales, especializadas en la atención a las familias y comunidades. El Ministerio de Educación Nacional será el encargado de reglamentar los demás aspectos del servicio social estudiantil que faciliten su eficiente organización y funcionamiento.

3.3.5.2.5 Decreto 230 de 2002

En el Decreto 230 de 2002, modificatorio del decreto 1860 de 1994 se define que:

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Decreto 230 de 2002, artículo 2).

Así, en el artículo 2 se expone que con respecto a la autonomía escolar ordenada por el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, los establecimientos educativos que ofrezcan la educación formal gozan de autonomía institucional para organizar las áreas obligatorias y fundamentales definidas para cada nivel, quitar asignaturas o introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales y contextuales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. Por lo tanto, el currículo adoptado por cada establecimiento educativo debe seguir y ajustarse a los siguientes parámetros:

- a) Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994; b) Las normas técnicas, tales como estándares para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, u otros instrumentos para la calidad, que defina y adopte el Ministerio de Educación Nacional; c) Los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (Decreto 230 de 2002, artículo 2).

Teniendo en cuenta que la educación es un proceso formativo en el artículo 13 se

establece que la autoevaluación institucional anual que debe llevarse a cabo en cada una de las instituciones educativas según lo dispuesto en el artículo 84 de la Ley 115 de 1994 tiene por objeto mejorar la calidad de la educación que se imparte y por lo tanto, debe tomar en cuenta los objetivos y las metas de calidad académica propuestas cada año en el plan de estudios y formular recomendaciones precisas para alcanzar y superar dichas metas.

3.3.5.2.6 Decreto 1743 de 1994

Por medio del Decreto 1743 de 1994 se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente.

En el Decreto 1743 de 1994 considerando que en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994 determina como uno de los fines de la educación en Colombia, la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del ambiente, de la calidad de vida, del uso racional y preservación de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ambiental y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación, y que de acuerdo con lo dispuesto en la misma Ley 115 de 1994, la estructura del servicio público educativo está organizada para formar al educando en la protección, preservación y aprovechamiento de los recursos naturales y el mejoramiento de las condiciones humanas y del ambiente.

En el artículo 1 determina que todos los establecimientos de educación formal del país, tanto oficiales como privados, en educación preescolar, básica y media, incluirán dentro de sus proyectos educativos institucionales, proyectos ambientales, escolares en el marco de diagnósticos ambientales, locales, regionales y/o nacionales, con miras de buscar soluciones a problemas ambientales específicos.

Teniendo en cuenta que, en relación con la educación ambiental de las comunidades étnicas, ésta deberá hacerse teniendo en cuenta el respeto por sus características culturales, sociales y naturales atendiendo a sus propias necesidades y tradiciones. Así, determinando la autonomía institucional para la elaboración de los proyectos ambientales y teniendo en cuenta los contextos institucionales y culturales de cada institución educativa.

En el artículo 2 con respecto a los principios rectores, se establece que la educación ambiental debe tener en cuenta los principios de interculturalidad, formación de valores humanos y ambientales, regionalización, interdisciplinariedad, participación, formación para la democracia, gestión y la resolución de problemas. Por lo tanto, la educación ambiental debe estar presente en todos los componentes del currículo.

Por consiguiente, partiendo de los proyectos ambientales escolares, las instituciones de educación formal deberán asegurar que a lo largo del proceso educativo la comunidad educativa en general, alcancen los objetivos previstos en las Leyes 99 de 1993 y 115 de 1994 y en el proyecto educativo institucional. “Los estudiantes, los padres de familia, los docentes y la comunidad educativa en general, tienen una responsabilidad compartida en el

diseño y desarrollo del Proyecto Ambiental Escolar” (Decreto 1743 de 1994, artículo 3). Es decir, la elaboración, ejecución y evaluación del proyecto ambiental escolar es responsabilidad de la comunidad educativa en general.

En cuanto a la formación de docentes en el artículo 5 se establece que los Ministerios de Educación Nacional y del Medio Ambiente, conjuntamente con las secretarías de educación de las entidades territoriales, asesorarán el diseño y la ejecución de planes y programas de formación continuada de docentes en servicio y demás agentes formadores para el correcto desarrollo de los proyectos ambientales escolares. Luego en el artículo 6 se determina evaluar los Proyectos Ambientales Escolares periódicamente, al menos una vez al año, con la participación de la comunidad educativa, las secretarías de educación y las organizaciones e instituciones vinculadas al Proyecto. En la evaluación se tendrá en cuenta el impacto del Proyecto Ambiental Escolar en la calidad de vida y en la solución de los problemas relacionados con el diagnóstico ambiental del contexto, con el fin de adecuarlo a las necesidades y a las metas previstas en el contexto.

Con referencia al servicio social obligatorio el artículo 7 establece que los estudiantes de educación media, podrán prestar el servicio social obligatorio previsto en los artículos 66 y 97 de la Ley 115 de 1994 en educación ambiental, participando directamente en los proyectos ambientales escolares, apoyando la formación o consolidación de grupos ecológicos escolares para la resolución de problemas ambientales o participando en actividades comunitarias de educación ecológica o ambiental.

En el artículo 11 se establece que el Consejo Nacional Ambiental creará y organizará un Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental, integrado por funcionarios especialistas en educación ambiental, que tendrá como función general la coordinación y el seguimiento a los proyectos específicos de educación ambiental.

En el artículo 12 en referencia a la participación territorial, se establece que las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales, harán parte de los consejos ambientales de las entidades territoriales que se creen en la respectiva jurisdicción, según lo estipulado en la ley 99 de 1993. Los consejos ambientales de las entidades territoriales crearán un Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental.

En estos comités participará, el más alto directivo de la unidad de educación ambiental de la Corporación Autónoma Regional y funcionarios especialistas en educación ambiental de las otras instituciones u organizaciones que hagan parte de ellos. La función principal de los comités técnicos de educación ambiental de las entidades territoriales es coordinar las acciones intersectoriales e interinstitucionales en este campo en el territorio.

Respecto a la asesoría y coordinación en el área de educación ambiental, en el artículo 15 se determina que las corporaciones autónomas regionales y los organismos que hagan sus veces en los grandes centros urbanos, prestarán asesoría a las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales en materia de ambiente para la fijación de lineamientos para el desarrollo curricular del área de educación ambiental, en los establecimientos de educación formal de su jurisdicción.

En general, las secretarías de educación de las entidades territoriales serán las encargadas de coordinar las políticas y acciones en educación ambiental que propongan las entidades gubernamentales de su jurisdicción.

Con respecto al sistema de información ambiental en el artículo 16 se determina que:

Las secretarías de educación de las entidades territoriales harán parte de los sistemas de información ambiental que se creen a nivel nacional, regional o local, con el fin de informar y ser informadas de los avances en materia ambiental y específicamente en materia de educación ambiental (Decreto 1743 de 1994, artículo 16).

En la Ejecución de la Política Nacional de Educación Ambiental en el artículo 17 se establece que los departamentos, las ciudades, los municipios, los territorios indígenas y las comunidades campesinas, promoverán y desarrollarán según sus necesidades y características, planes, programas y proyectos, de acuerdo con la Política Nacional de Educación Ambiental adoptada en conjunto por el Ministerio de Educación nacional y el Ministerio del Medio Ambiente.

3.3.5.2.7 Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA)

De acuerdo con Sepúlveda (2010), la Política Nacional de Educación Ambiental fue publicada en julio del año 2002, esta política busca la formación de ciudadanos éticos, responsables, con capacidades para comprender la realidad social y natural que los rodea, con destrezas para intervenir de manera participativa, consciente y crítica en el fomento de unas relaciones sociedad-naturaleza caracterizadas por la sostenibilidad, considerando que la educación ambiental puede propiciar el desarrollo sostenible si logra involucrar los principios de democracia, tolerancia, valoración activa de la diversidad, descentralización y participación.

Así, la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), expone el concepto de ambiente como un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien que estos elementos sean de carácter natural o creados por el hombre. Por consiguiente, define el sistema ambiental como un “conjunto de relaciones en el que la cultura actúa como estrategia adaptativa entre el sistema natural y el sistema social” (PNEA, 2002, p. 18).

Por lo tanto, el análisis de la problemática ambiental debe hacerse de manera local, regional, nacional e internacional, aunque la Política Nacional de Educación Ambiental no tiene en cuenta el entorno internacional se hace necesario retomarlo para poder entender los diferentes fenómenos naturales y sociales que se dan a nivel mundial, como también, se debe de tener en cuenta la dinámica cultural propia de las diversas comunidades, para que las alternativas de solución tengan validez y se hagan viables. Así, Teniendo en cuenta que:

... el ambiente se considera como el resultado de las interacciones entre los sistemas sociales y naturales. Para comprender su funcionamiento, se hace necesaria, por un lado, una aproximación sistémica en donde el todo dé cuenta de las partes y cada

una de ellas dé cuenta del todo. Comprender el ambiente cobra importancia en el desarrollo de estrategias que permitan construir el concepto de manejo del entorno ... Este tipo de desarrollo debe pensarse en términos no solamente económicos sino también sociales, culturales, políticos, éticos y estéticos. Lo anterior garantiza una gestión del entorno que, desde el presente, le permita a las generaciones futuras la satisfacción de sus propias necesidades. Por gestión se entiende, en este caso, la capacidad que tienen los diferentes individuos y comunidades para saber con qué recursos humanos y financieros cuentan y para desarrollar estrategias que les permitan acceder a ellos y movilizarlos (PNEA, 2002, p. 18).

Por lo tanto, la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), establece que la educación ambiental debe ser considerada como un proceso que le permite a los seres humanos comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, partiendo del conocimiento reflexivo y crítico de la realidad biofísica, social, política, económica y cultural en que se encuentren, partiendo de la apropiación de la realidad concreta, se pueden generar en ellos y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. Estas actitudes deben estar enmarcadas en criterios para el mejoramiento de la calidad de la vida y en el desarrollo sostenible, entendido éste como la relación entre ambiente y desarrollo, que satisface las necesidades de las generaciones presentes, asegurando el bienestar de las generaciones futuras.

La Política Nacional de Educación Ambiental (2002), define que “el problema ambiental se concibe como un problema social que refleja un tipo de organización particular de la sociedad y una relación específica de esta organización con su entorno natural” (PNEA, 2002, p. 19). Por lo tanto, para entender la crisis ambiental por la que cursa la humanidad se hace necesario mirar a la sociedad que la está produciendo y sufriendo. Por consiguiente, se asume que hay algo inherente al modelo de desarrollo que sigue el país y los demás países del hemisferio que está generando el deterioro de la naturaleza. De esta manera, se quiere trabajar la idea de que una perspectiva ambiental permite repensar la sociedad en su conjunto. No se trata simplemente de conservar y proteger la naturaleza para el desarrollo sino de construir nuevas realidades, nuevos estilos de desarrollo que permitan la manifestación de lo diverso, en lo cultural y en lo natural, y la realización de potencialidades individuales y colectivas. “Dentro de este marco se entiende la Educación Ambiental como un proyecto de transformación del sistema educativo, del quehacer pedagógico en general, de la construcción del conocimiento y de la formación de individuos y colectivos” (PNEA, 2002, p. 19).

Vista así, la Educación Ambiental obliga a fortalecer una visión integradora para la comprensión de la problemática ambiental ya que ésta no es sólo el resultado de la dinámica del sistema natural, sino el resultado de las interacciones entre las dinámicas de los sistemas natural y social. Para educar con respecto a un problema ambiental se requiere del diálogo permanente entre todas las especialidades, todas las perspectivas y todos los puntos de vista. Es en este diálogo en el que se dinamizan diversas aproximaciones que llevan a comprender la problemática ambiental como global y sistémica (PNEA, 2002, p. 19).

Por lo tanto, la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), establece los

siguientes criterios para la educación ambiental.

Todo trabajo en Educación Ambiental debe ser interinstitucional e intersectorial. Por lo tanto, el trabajo en Educación Ambiental no corresponde a un solo sector sino que debe hacerse coordinadamente entre los diferentes sectores y miembros de una sociedad y/o comunidad.

La Educación Ambiental es interdisciplinaria. Como perspectiva para analizar realidades sociales y naturales atraviesa todas las ramas del conocimiento y necesita de la totalidad de las disciplinas para su construcción.

La Educación Ambiental debe ser intercultural. Por consiguiente, es fundamental el reconocimiento de la diversidad cultural, el intercambio y el diálogo entre las diferentes culturas. Así, con interés de buscar que las distintas culturas puedan tomar lo que les beneficie del contacto con otras en lugar de copiar modelos de manera indiscriminada.

La Educación Ambiental debe propiciar la construcción permanente de una escala de valores que les permita a los individuos relacionarse de manera adecuada consigo mismos, con los demás seres humanos y con su entorno natural, así, construyendo espacios de convivencia generadores de relaciones interpersonales respetuosas en el marco del desarrollo sostenible y el mejoramiento de la calidad de vida.

Los proyectos educativos que tienen que ver con el ambiente deben ser contextualizados es decir regionalizados y participativos, esto es, deben tener en cuenta las necesidades de las comunidades locales y regionales, atendiendo a sus propias necesidades y problemáticas.

La Educación Ambiental debe tener en cuenta la perspectiva de género. Esto significa que en los proyectos ambientales educativos deben participar equitativamente los hombres y las mujeres en lo que se refiere a la planeación, la ejecución, la asignación de recursos, el manejo de la información y la toma de decisiones.

Por consiguiente, “en síntesis, la Educación Ambiental debe tomarse como una nueva perspectiva que permee el tejido social y lo oriente hacia la construcción de una calidad de vida fundada en los valores democráticos y de justicia social” (PNEA, 2002, pp. 23-24).

Por lo tanto, de acuerdo con la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), desde los primeros años se hace importante formar a los niños para la gestión, la autonomía, la responsabilidad y la ética. Formar en valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto por los otros, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, entre otros, es quizás el mayor aporte que puede dar la Educación Ambiental en este nivel. Por lo tanto, debe de tenerse en cuenta que en materia de educación ambiental se debe de tener como referente la edad, las aptitudes, el desarrollo cognitivo y las habilidades, para demarcar los logros que se pretenden obtener con los niños en cada grado de escolaridad.

3.3.5.2.8 Ley 1549 de 2012

Por su parte en la Ley 1549 de 2012, por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial, define la educación ambiental de la siguiente manera:

... la educación ambiental debe ser entendida, como un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (locales, regionales y nacionales). Al igual que para participar activamente en la construcción de apuestas integrales (técnicas, políticas, pedagógicas y otras), que apunten a la transformación de su realidad, en función del propósito de construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas (Ley 1549 de 2012, artículo 1).

Por otra parte, en cuanto al fortalecimiento de la incorporación de la educación ambiental en la educación formal básica y media (preescolar, básica, media y superior), en el artículo 7 se establece que el Ministerio de Educación Nacional promoverá y acompañará, en común acuerdo con las Secretarías de Educación, procesos de formación para el fortalecimiento de Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), en el marco de los PEI, de las instituciones educativas públicas y privadas, en los niveles de preescolar básica y media, para lo cual, se concertarán acciones con el Ministerio de Ambiente y con otras instituciones asociadas al desarrollo técnico, científico y tecnológico del tema, así como a sus espacios de comunicación y proyección.

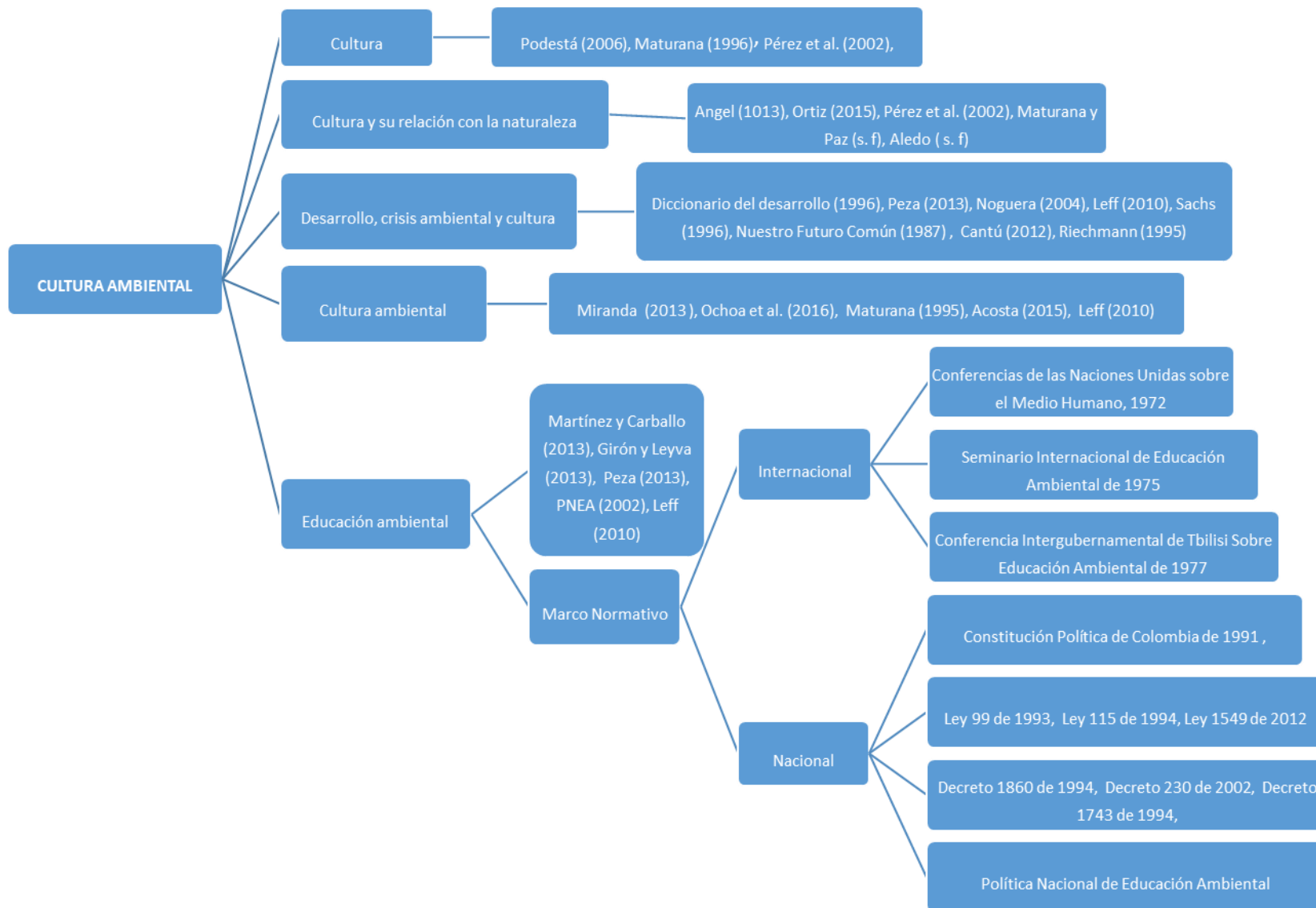
En el artículo 8 se expone que los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), de acuerdo a como están concebidos en la política, incorporarán, a las dinámicas curriculares de las instituciones educativas, de manera transversal, problemas ambientales relacionados con los diagnósticos de sus contextos, tales como, cambio climático, biodiversidad, agua, manejo de suelo, gestión del riesgo y gestión integral de residuos sólidos, entre otros, para lo cual, se desarrollarán proyectos concretos, que permitan a los niños y adolescentes, el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, para la toma de decisiones éticas y responsables, frente al manejo sostenible del ambiente.

De esta manera, se entiende que la Política Nacional de Educación Ambiental en Colombia es clara, coherente y precisa, destacando que en esta se expone el cómo trabajar la educación ambiental en las instituciones educativas de educación básica y media haciendo énfasis en un trabajo interdisciplinar, investigativo, contextual e incluyendo a toda la comunidad académica en general.

En fin la Política Nacional de Educación Ambiental se encuentra bien elaborada con los fundamentos suficientes para poner en práctica una indicada formación ambiental en los contextos escolares de educación básica y media, sin embargo, en la mayoría de los contextos educativos la educación ambiental se trabaja de manera descontextualizada, no se trabaja de manera transversal e interdisciplinar, debido, que en su mayoría los profesores del área de biología son los encargados de trabajar los temas de tipo ambiental, por lo tanto,

no se realiza un trabajo investigativo por medio de proyectos ambientales que den cuenta de las necesidades o problemas ambientales del contexto de la comunidad académica.

A continuación, se expone el mapa conceptual correspondiente al apartado de cultura ambiental.



Grafica 6: Cultura ambiental
 Fuente: Autora de la investigación

3. METODOLOGÍA

Para la realización de esta investigación, se trabajó con el enfoque cualitativo, debido que este método es el más pertinente para la ejecución de esta investigación, por lo tanto, siguiendo los planteamientos de Hernández et al. (2014, pp. 8-9), se resaltan algunas características de este enfoque, como se muestra a continuación:

La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente).

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos *no* estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales. Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas (Sherman y Webb, 1988). Patton (2011) define los **datos cualitativos** como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

De acuerdo con Hernández et al. (2014), el enfoque cualitativo se concibe como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones por medio de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. El enfoque cualitativo es *naturalista*, debido que estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos y en su cotidianidad. Además, es *interpretativo* porque intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan.

Por lo tanto, en la presente investigación se realizó una investigación cualitativa, debido que se indagó, analizó, entendió y describió la cultura ambiental, las emociones y la convivencia que practican y experimentan diferentes grupos sociales en los procesos formativos en tres instituciones educativas étnica, urbana y rural del departamento del Huila, por consiguiente, se analizaron y describieron los fenómenos que se dan en los diferentes contextos escolares y en la vida cotidiana, como también, se interpretó y entendió sus formas de emocionarse, convivir y de concebir el ambiente, teniendo en cuenta, los valores y la cultura adoptada por los grupos sociales. Por lo tanto, de acuerdo con Hernández et al. (2006, p. 9):

Dentro del enfoque cualitativo existe una variedad de concepciones o marcos de interpretación, como ya se comentó, pero en todos ellos hay un común denominador que podríamos situar en el concepto de **patrón cultural** (Colby, 1996, citado en Hernández et al; 2006), que parte de la premisa de que toda cultura o sistema social

tiene un modo único para entender situaciones y eventos.

De acuerdo con Hernández et al. (2006), los modelos culturales se centran en el estudio de lo cualitativo, debido que son entidades flexibles y maleables que constituyen marcos de referencia para el actor social, y están contruidos por lo inconsciente, transmitido y por la experiencia personal.

Para realizar esta investigación, de acuerdo con lo planteado por Arredondo et al. (2005, p. 92), se tuvo en cuenta que la realidad es una construcción humana que puede ser analizada, comprensible y cognoscible, a partir del estudio, análisis y descubrimiento de los significados y sentidos asignados por los sujetos que la han construido en el transcurso de la vida, adoptando y practicando una cultura, unos valores y unos símbolos con los que cuentan las diferentes comunidades. Por consiguiente, desde la perspectiva del paradigma cualitativo, se realizó la investigación manteniendo el estado natural de los respectivos grupos sociales investigados, e indagó y describió la realidad del contexto educativo en cada grupo social. Así, se realizó una investigación con enfoque cualitativo y perspectiva de etnografía educativa, teniendo en cuenta que:

La investigación cualitativa y, especialmente la perspectiva de etnografía educativa, orienta su mirada hacia la praxis de las personas o grupos, sin descuidar el contexto, las condiciones, y la estructura, que es lo que permite una explicación del fenómeno social. Así, se sitúa en la mesoestructura, entre un orden micro la experiencia escolar al interior de la práctica educativa y un orden macroestructural comprensiones actuales sobre la educación intercultural. (Guido, 2015, p. 102, citado en Ortiz et al; 2016, p. 9).

Por consiguiente, esta investigación retoma algunos elementos de la etnografía para su proceso metodológico, debido que esta se centra en la comprensión y descripción de la cultura, los valores, las creencias y los símbolos. Como también, de descubrir y describir las acciones de los participantes de los grupos a investigar dentro de sus intereses sociales en el sentido y significado que dan los mismos participantes a sus acciones, lo que incluye también la comprensión e interpretación de diferentes fenómenos (Mújica, Nausa, & Rozo, 2007, pág. 42, citado en Ortiz et al; 2016). De esta manera, se centró la atención en la voz de los individuos investigados para describir sus formas de vivir, sentir, ser, hacer, actuar y experimentar las emociones, la convivencia y la cultura ambiental en los diferentes contextos escolares y sociales. Teniendo en cuenta que de acuerdo con Ortiz et al. (2016, p. 16):

La etnografía educativa se interesa por trabajar con personas reales en ambientes escolares, relacionando esto con la sociedad y sus estructuras, y se pregunta por la manera como las personas piensan, sienten, interpretan y forman significados [...] permite develar capas de la realidad social, valorar el contexto en el que se produce la interacción: situación, momento y lugar, y proporcionar estrategias que, además de ser dimensionales (macro, micro) pueden ser históricas. El proceso de investigación de la etnografía educativa permite analizar aspectos contextuales materializados para esta investigación en documentos legales, académico-investigativos y experienciales y comprender sus relaciones, con el fin de mejorar

procesos pedagógicos. A su vez, posibilita transformarnos a nosotros mismos, hacer reelaboraciones teóricas y modificar concepciones sobre la realidad. (2015, pág. 103, citado en Ortiz et al; 2016).

De esta manera, entendiendo que la etnografía educativa compone un método de investigación que se hace útil para la identificación y análisis de variados problemas educativos, permitiendo captar los significados, analizar y cuestionar sucesos de la realidad educativa, con el fin de fortalecer el quehacer educativo, permitiendo observar comportamientos, relaciones, interacciones y convivencia de los sujetos con los contextos para comprender los problemas reales y así darles soluciones oportunas.

Por consiguiente, en la realización de esta investigación se hizo necesario trabajar con la etnografía educativa, debido que esta ofreció las herramientas necesarias para realizar el trabajo de campo coherente que permitió realizar un análisis y una descripción acertada de los elementos encontrados en cada contexto social, luego, se planteó una propuesta metodológica de educación ambiental desde la educación emocional que contribuye al surgimiento de relaciones interpersonales respetuosas.

En la presente investigación se trabajó con la perspectiva epistemológica hermenéutica, que significa según lo investigado por Hernández et al. (2014):

Se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los “textos” de la vida. No sigue reglas específicas, pero considera que es producto de la interacción dinámica entre las siguientes actividades de indagación: *a*) definir un fenómeno o problema de investigación (una preocupación constante para el investigador), *b*) estudiarlo y reflexionar sobre éste, *c*) descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno (lo que constituye la naturaleza de la experiencia), *d*) describirlo y *e*) interpretarlo (mediando diferentes significados aportados por los participantes) (Creswell *et al.*, 2007 y van Manen, 1990, citado en Hernández et al; 2014, p. 494).

Por otra parte, el nivel de análisis de esta investigación es descriptivo-comprensivo. De acuerdo con los planteamientos de Arredondo et al. (2005, p. 113):

El análisis en una etnografía puede instalarse en un plano descriptivo, es decir, basándose en un proceso de descripción de los fenómenos; o puede incorporarse un nivel interpretativo o comprensivo, elaborando relaciones entre los distintos aspectos, llegando a construir categorías de un nivel de abstracción que permita incorporar diversos aspectos del fenómeno.

3.1 Unidad de análisis

Teniendo en cuenta que se buscó investigar los diferentes fenómenos cotidianos que surgen mediados por la cultura en los contextos educativos, se hizo necesario realizar la investigación en diferentes contextos, por consiguiente, la población con la que se trabajó en la ejecución de esta investigación es la comunidad de las instituciones educativas públicas del departamento del Huila, específicamente en tres (3) de ellas, en una institución educativa étnica, una institución educativa urbana y una institución educativa rural, las

cuales se seleccionaron según los siguientes criterios:

- Institución educativa rural porque la comunidad educativa tiene contacto constante con la naturaleza y sus recursos, y en su mayoría, la población educativa es campesina.
- Institución educativa urbana porque la comunidad educativa se compone en su mayoría por ser habitantes de la ciudad y no tienen mucho contacto físico con la naturaleza.
- Institución educativa étnica por identificarse y reconocerse como un grupo social diferenciado con una cultura, creencias y valores ancestrales que han logrado conservar de generación en generación, además, por considerarse grupos sociales que se destacan por el cuidado, preservación y respeto a la naturaleza, como también, por tener una autonomía educativa propia de su cultura.
- Instituciones educativas que ofrezcan los diferentes niveles educativos porque se puede encontrar estudiantes que han cursado la mayor parte o toda su educación formal en la misma institución educativa, por lo tanto, los estudiantes se encuentran adaptados e identifican la institución, sus formas de trabajar, de convivir, la cultura de la comunidad educativa, la misión y visión institucional, como también, sus deberes y derechos.
- Instituciones educativas que tengan Bachiller académico y/o técnico agrícola o agropecuario porque se puede analizar de qué manera se genera cultura ambiental por medio de la educación con técnicos en estos énfasis.

3.2 Técnicas de recolección de la información

Teniendo en cuenta las técnicas que se deben de utilizar en la recolección de la información de investigaciones cualitativas etnográficas se utilizaron las técnicas que se describen a continuación:

- **Análisis documental:** en el análisis documental se realizó una revisión de bibliográfica, entendiendo que la “**revisión de la literatura** consiste en detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio, de los cuales se extrae y recopila información relevante y necesaria para el problema de investigación” (Hernández et al; 2006, p. 54).

Para la ejecución de esta investigación se realizó una constante revisión literaria para la elaboración del marco teórico desde que se inició la investigación hasta que se dio por terminada, también, en el trabajo de campo se recopilaron algunos documentos institucionales, con el fin de realizar una revisión, análisis y descripción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), los Manuales de Convivencia, el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y el Plan de Estudios o Malla Curricular con el fin de entender y describir cómo se está trabajando de manera institucional la educación emocional, la cultura ambiental y la convivencia escolar.

- **Grupos focales o grupos de enfoque:** siguiendo los planteamientos de Hernández et al. (2014, p. 403), los grupos de enfoque:

Algunos autores los consideran como una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las

cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009j; y Krueger, 2004, citados en Hernández et al; 2014). Más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción ente ellos y cómo se construyen grupalmente significados (Morgan, 2008; y Barbour, 2007, citados en Hernández et al; 2014).

Por consiguiente, para la ejecución de esta investigación se realizaron nueve grupos focales, tres por institución educativa, dos con estudiantes y otro con docentes. De esta manera, se realizó cada grupo focal compuesto por cinco personas.

Los criterios de selección de los estudiantes fueron:

- Estudiantes de grado de sexto a once.
- El representante estudiantil de cada grado.
- Estudiantes sugeridos por los docentes.
- Participación voluntaria.

Los criterios de selección de los docentes fueron:

- Docentes del área de ciencias naturales.
- Docentes de diferentes áreas.
- Participación voluntaria.

En total participaron 30 estudiantes y 15 docentes de las instituciones educativas.

Estos grupos focales se realizaron con el fin de que los estudiantes y docentes describieran de manera grupal y libremente sus formas de emocionarse, convivir y de experimentar y entender la cultura ambiental en sus contextos, como también, de entender y describir la manera como la institución educativa forma a los estudiantes en emociones, en el cuidado y preservación del ambiente y en la convivencia.

- Entrevistas semiestructuradas: teniendo en cuenta que “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández et al; 2014, p. 403). Por consiguiente, de acuerdo con Hernández et al. (2014), las entrevistas tienen las siguientes características:
 1. El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible.
 2. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
 3. La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso.
 4. El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
 5. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de

significados.

6. El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
7. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

Por lo tanto, se obtuvo información de primera mano por medio de entrevistas aplicadas a la comunidad educativa, así, ellos describieron los diferentes fenómenos, experiencias y vivencias que se presentan en sus contextos educativos en la cotidianidad.

Se realizaron dos entrevistas a estudiantes, una entrevista a un docente, una entrevista a un directivo docente y una entrevista a padres de familia, en cada una de las instituciones educativas en las que se realizó el trabajo de campo. Resaltando que las personas entrevistadas son diferentes a las personas que participaron en los grupos focales. Así, como se expone en la siguiente tabla. Así, en total se entrevistaron tres docentes, tres directivos docentes, seis estudiantes y tres padres de familia.

Tabla 2: Actores entrevistados en las instituciones educativas urbana, rural y étnica.

Institución Educativa Eduardo Santos			
Actores	Grado	Área	Cargo
1 Estudiante	Decimo		
1 Estudiante	Undécimo		
1 Madre de familia	Undécimo y sexto		
1 Docente		Ciencias naturales	
1 Directivo docente			Coordinadora
Institución Educativa Nicolás García Bahamón			
Actores	Grado	Área	Cargo
1 Estudiante	Decimo		
1 Estudiante	Undécimo		
1 Madre de familia	Séptimo		
1 Docente		Sociales	
1 Directivo docente			Rector
Institución Educativa Kue Dsi'j			
Actores	Grado	Área	Cargo
1 Estudiante	Undécimo		
1 Estudiante	Undécimo		
1 Madre de familia	Undécimo		
1 Docente		Armonía (ética y religión)	
1 Directivo docente			Rector

Fuente: Autora de la investigación

Por consiguiente, antes de aplicar las entrevistas se preparó un guion temático correspondiente a lo que se quería investigar, de esta manera, las preguntas que se realizaron fueron abiertas, con el objetivo que el informante pudiera expresar sus opiniones libremente, componer sus respuestas o desviarse del guion preparado, de esta manera, se mantuvo atención especial para introducir en las respuestas del informante los temas que son de gran interés para la investigación, por lo tanto, se relacionó las respuestas del

informante con una de las categorías que se van dando en la entrevista y se elaboraron nuevas preguntas enlazando temas con respuestas.

3.3 Fases de la investigación

Para realizar la investigación se desarrollaron las siguientes fases.

1. **Diseño del anteproyecto de investigación.** Se realizó un análisis documental con el fin de indagar que investigaciones se habían realizado con respecto al tema que se analizó, luego, se procedió a plantear el problema, la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación, un bosquejo del marco teórico y del estado del arte, la metodología, por último, se presentó la bibliografía consultada.
2. **Sustentación del anteproyecto de investigación.** El anteproyecto se entregó en el programa del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental en forma física y magnética con el aval por escrito de la asesora de tesis y se sustentó ante el comité académico del Doctorado.
3. **Diseño del proyecto de investigación.** Se tuvieron en cuenta las observaciones realizadas por el Comité Académico del Doctorado en la sustentación del anteproyecto para realizar los ajustes pertinentes, luego se realizó un análisis documental con el fin de indagar que investigaciones se han realizado con respecto al tema que se indagó con el fin de seguir retroalimentando el problema de investigación, la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación, el marco teórico, la metodología, elaboración de instrumentos, estado del arte, se realizó un cronograma con las actividades a realizar durante la investigación, se planteó el presupuesto requerido para realizar la investigación, se describieron los productos esperados y los potenciales beneficiados de la investigación, por último, se presentó la bibliografía consultada. Para la elaboración del proyecto de investigación se siguió el formato establecido por la Universidad Surcolombiana para la presentación de proyectos de investigación.
4. **Sustentación del proyecto de investigación.** El proyecto se entregó en el programa del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental en forma física y magnética con el aval por escrito de la asesora de tesis y se sustentó ante el comité académico del Doctorado.
5. **Preparación del trabajo de campo.** Se solicitaron los permisos pertinentes para realizar el trabajo de campo en las instituciones educativas, se realizaron y se hicieron firmar los oficios pertinentes dirigidos a los rectores para obtener el aval del trabajo de campo en sus instituciones educativas. Se elaboró un formato de consentimiento informado para que firmen los participantes de la investigación y sus acudientes. Se realizaron las guías de los grupos focales y de las entrevistas. Se visitaron a las instituciones previamente para determinar los participantes y los horarios de aplicación de instrumentos.
6. **Trabajo de campo.** Consistió en la aplicación de las entrevistas, los grupos focales y la revisión de documentos institucionales como lo fueron: plan de estudios, manual de convivencia, proyecto ambiental de estudiantes (PRAE) y demás proyectos pedagógicos, en general se realizó una revisión del PEI de cada institución educativa y del el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) en el caso de la institución educativa étnica. Este trabajo de campo se realizó durante seis meses, ya que requirió desplazamiento a las instituciones educativas, ajustar horarios por actividades institucionales, disposición de espacios físicos, entre otros aspectos. Las entrevistas y

- grupos focales fueron grabados. (ver anexo 1. Instrumentos de recolección de información aplicados en las instituciones educativas)
7. **Análisis de la Información.** Luego de recolectar la información se establecieron unas categorías de análisis. Algunas categorías se establecieron de forma deductiva, ya que emergieron de la teoría y del tema de investigación, tales como emociones, convivencia, conflicto, educación ambiental y cultura ambiental; y otras de forma inductiva, que emergieron de la información recolectada, como grupos ecológicos, grupos de investigación, trabajo social, etc; por tanto, la matriz está conformada por categorías y subcategorías. Se organizó, clasificó y ordenó la información en la matriz categorial. Posteriormente, se pasó a un proceso interpretativo que relacionó la información recolectada con la teoría, obteniendo algunas conclusiones. (ver anexo 2. Matriz de categorial).
 8. **Elaboración de resultados y conclusiones.** Después de realizar el respectivo análisis, se describieron los resultados obtenidos y se expusieron las conclusiones a las que se llegó en la investigación según lo investigado y expuesto en el marco teórico y los resultados obtenidos en el trabajo de campo.
 9. **Entrega de documento final.** Se entregó el documento final en medio físico y magnético al programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental.
 10. **Defensa de la tesis.** Se realizó la defensa de la investigación y los resultados obtenidos ante los jurados de tesis asignados por el programa del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental.

3.4 Descripción de las instituciones educativas intervenidas

Descripción institución educativa rural

De acuerdo con lo expuesto en el Proyecto Educativo Institucional PEI (2020), la Institución Educativa Nicolás García Bahamón está localizada en el sector rural en la vereda Sierra del gramal municipio de Tello, Huila. Con una temperatura de 26° C a 1.200 msnm. Esta institución ofrece una educación con jornada completa y modalidad agropecuaria ecológica, además cuenta con siete sedes más que prestan el servicio de preescolar y la enseñanza básica primaria, enfocado en el contexto regional sobre el quehacer laboral de sus habitantes. Todas las sedes poseen vías carreteables; el transporte particular es mínimo, existe el servicio que presta la empresa COOMOTOR con mixto diario que sale en la mañana y regresa en horas de la tarde.

En ese mismo orden de ideas la institución educativa Nicolás García Bahamón sede principal forma estudiantes desde el grado sexto hasta undécimo como bachilleres técnicos agropecuarios ecológicos y además a través de convenios realizados con el SENA, obtienen un certificado como técnico en explotaciones agropecuarias ecológicas, es de aclarar que dentro de las actividades extracurriculares a cada grado se le asigna un proyecto productivo pedagógico a desarrollar durante el año escolar. Asimismo, en esta sede cuenta con 150 estudiantes entre los 10 y 20 años de edad con un rango del 52% población femenina y 48% masculina; está dirigida por 5 administrativos y 9 docentes. Así, la I.E cuenta con la modalidad Técnica en Explotación Agropecuaria y Ecológicas y brinda el sistema de internado para sus estudiantes, en el cual en su mayoría los estudiantes internos son provenientes de contextos urbanos a nivel nacional.

La comunidad de la Institución Educativa está conformada por familias que pertenecen a los estratos 1 y 2. Existe un índice moderado de población desplazada. En un alto porcentaje los padres de familia de los estudiantes poseen empleos temporales con un promedio inferior al salario mínimo. La economía en general de la cual dependen los padres de familia y/o acudientes y los estudiantes está centrada en cultivos como el café, el cacao, el banano, y la ganadería, solo existe una cooperativa de bananeros organizada y el resto de la comunidad subsiste del trabajo por jornal.

Visión Institución Educativa Nicolás García Bahamón: En el año 2020 la Institución Educativa Nicolás García Bahamón brindara una formación integral e inclusiva, de excelente calidad a nivel científico, tecnológico, investigativo y humano con énfasis en desarrollos agroindustriales, que permitan a sus egresados desempeños laborales óptimos.

Misión Institución Educativa Nicolás García Bahamón: Contribuir con la formación inclusiva de personas competentes integralmente, comprometidas con el mejoramiento de su entorno humano, natural y social para afrontar los retos del siglo XXI.

Descripción institución educativa étnica

De acuerdo con el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) (2020), la Institución Educativa Kue Dsi'j del resguardo indígena Huila, se encuentra ubicado en la inspección de río negro en la vereda Huila al centro - occidente del departamento del Huila, a una altura de aproximadamente 1.800 metros sobre el nivel del mar y con una temperatura promedio de 18 grados centígrados, a dos horas del casco urbano de la cabecera municipal, en la actualidad la institución cuenta con 535 estudiantes en la sede central en la que ofrece los niveles de educación preescolar, básica y media, además cuenta con una sede llamada Yah vxiz que ofrece los niveles de preescolar y primaria con 34 estudiantes. La institución educativa se caracteriza por que la mayoría de los estudiantes son niños, niñas y jóvenes indígenas nasa, una cantidad mínima pertenecen a la comunidad mestiza del centro poblado Río Negro y sus veredas.

La Institución Educativa Kue Dsi'j es de carácter oficial, la jornada es completa, tiene una planta física organizada para la atención a toda la comunidad educativa. En ella laboran dos (2) directivos docentes, veinticuatro (24) docentes licenciados en las diferentes áreas del conocimiento, y un administrativo. Los miembros de la comunidad Huila hablan el idioma español y algunos también el Nasa Yuwe, además es un pueblo dedicado a la agricultura y la ganadería.

La vida social de la comunidad Nasa – Huila está definida por unas relaciones de reciprocidad y de gran espíritu comunitario, situación que se evidencia en los diferentes aspectos de la vida diaria como son: las formas de trabajo, principalmente el trabajo a mano, el intercambio, la minga y el trabajo comunitario, las asambleas, los rituales, la solidaridad ante calamidades domésticas, el acompañamiento en momentos de duelo y el amor que se imparte a los miembros de la comunidad y a la madre tierra.

Por otra parte, las características físicas de los Nasas es que son de estatura media,

cabellos negros y lisos, lampiños, piel trigueña, ojos negros semirasgados, orejas medianas, pómulos salientes, dentadura fina, musculatura fuerte y muy resistente en el trabajo. Las características psicológicas de los Nasas es que son maliciosos, reservados en sus saberes, desconfiados con los extraños, solidarios, a veces tercicos, casi siempre machistas y profesan gran respeto por los mayores.

Misión Institución Educativa Kue Dsi'J: La institución educativa Kue Dsi'j es inclusiva y contribuye en la formación integral de personas líderes desde los saberes propios y los conocimientos universales. Sustenta su tejido pedagógico en los principios del pueblo Nasa, con el fin de promover el desarrollo de procesos comunitarios que fortalecen las vivencias culturales y el amor por la madre tierra.

Visión Institución Educativa Kue Dsi'J: El Camino Educativo propio del Resguardo Indígena Huila desde el Plan de Vida, está fundamentado desde el territorio e inspirado en los principios de: Identidad, Cosmovisión, Autonomía, Interculturalidad, Unidad e Idioma. Teniendo en cuenta lo anterior, la institución educativa Kue Dsi'j desarrollará habilidades, destrezas, valores humanos, espirituales y culturales; además, el liderazgo comunitario, en los niños, niñas, jóvenes y adultos; que posibilite el desarrollo sostenible y armónico en relación con la madre tierra, preservando la identidad cultural del pueblo Nasa.

Descripción institución educativa urbana

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional PEI (2020), la Institución Educativa Eduardo Santos está ubicada en la zona urbana en la carrea 3 # 75B-24, barrio: Luis Carlos Galán II etapa, comuna 9 de Neiva, Huila. La institución educativa está compuesta por la sede central y las sedes Luis Carlos Galán y Alberto Rosero Concha. Ofrece el servicio en todos los niveles educativos (preescolar, básica y media) con un cubrimiento amplio del sector en los que se garantiza la continuidad y la permanencia de los estudiantes de un grado a otro, asimismo, cuenta con las jornadas de mañana y tarde, de carácter académico. Los estudiantes matriculados son de estrato 1 y 2

La Institución Educativa Eduardo Santos cuenta con una población de 1700 estudiantes, distribuida en las sedes Alberto Rosero Concha, Luis Carlos Galán y sede central Eduardo Santos. En la sede central Eduardo Santos se cuenta con una población de 642 estudiantes, se imparte educación formal en ambas jornadas, de 6° hasta 11° grado y las tres (3) sedes atienden la educación de preescolar hasta 5° grado en la jornada de mañana y tarde.

La Institución Educativa Eduardo Santos hace parte de la Comuna 9, esta comuna se ubica en la parte noroccidental de la ciudad de Neiva, abarca una extensión de 387.710 hectáreas; limita por el norte con el corregimiento de Fortalecillas, hacia el sur con las comunas 1 y 2, al oriente con la quebrada El Venado y al occidente con el río Magdalena.

En la comuna 9 existen diferentes barrios subnormales o asentamientos no legalmente reconocidos, los barrios subnormales de la Comuna 9 se caracterizan por estar localizados en zonas pendientes y de alto riesgo que presentan restricciones topográficas,

con algún grado de inestabilidad y por tanto no aptas para la construcción, lo cual les impide cumplir con las normas urbanísticas exigidas para su legalización.

Los ingresos de la comunidad están representados por el trabajo jornal o por un salario que se obtiene por labores complementarias y/o informales. El nivel de ingresos es bajo, al punto que el 45% de los hogares reciben menos de un salario mínimo, el otro 42% entre uno y dos salarios mínimos y el 13% entre dos y tres salarios mínimos.

Las actividades principales de la población económicamente activa son los oficios del hogar, el estudio y el trabajo independiente, una menor proporción está dada por los empleados y los pensionados. Todas se enmarcan dentro de la rama comercial, de servicios y manufactureros. Predominan las tiendas de barrio, las misceláneas, las droguerías, las ventas de alimentos, las salas de belleza, los billares, las zapaterías y las canchas de tejo, que son las predominantes. En la zona también existen pequeñas empresas productoras de alimentos, confecciones, cestería, talleres de ornamentación y carpinterías.

La mayor concentración de negocios esta en los Barrios Luis Carlos Galán I y II, Darío Echandía, Eduardo Santos y Alberto Galindo que representan el 62% de las unidades económicas. El 95% de los establecimientos funcionan en la misma casa de su propietario, 3% en locales y el 2% en casetas o puestos móviles. El 80% de los que generan empresa lo hacen en forma independiente y tan solo el 20% lo realiza en forma colectiva o combinando otras actividades.

Tan solo el 24% de pequeños empresarios han terminado la secundaria y no tienen formación especializada lo cual impide una visión actualizada de la problemática social y económica, al tiempo que no le permite mejores condiciones de progreso autogestionario y comercial.

La institución educativa cuenta con: 62 docentes, 4 directivos docentes (1 Rector, 3 Coordinadores), 1 orientadora escolar, 1 secretaria académica, 1 pagadora, 1 almacenista, 1 bibliotecaria, 4 auxiliares de servicios generales y 4 Celadores de vigilancia privada.

A partir del convenio suscrito entre la Secretaría de Educación Municipal de Neiva y el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, se estableció el programa de fortalecimiento y articulación de la educación media técnica en la Institución Educativa Eduardo Santos, para el cual se vienen desarrollando un conjunto de acciones orientadas al fortalecimiento de la educación media para que los estudiantes del grado 10° y 11° adquieran y desarrollen competencias en una ocupación que facilite su continuidad en la cadena de formación o su inserción laboral. El programa escogido por la institución para la media técnica es “Técnico en Sistemas.”, el cual se desarrollará en la jornada de la tarde

Misión Institución Educativa Eduardo Santos: La Institución Educativa Eduardo Santos tiene como misión ofrecer el servicio público educativo en los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media Académica, formando personas humanas, integrales, emprendedoras, comprometidas con el mejoramiento de su calidad de vida y el desarrollo socio económico de su contexto.

Visión Institución Educativa Eduardo Santos: En el año 2025 la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva, será reconocida a nivel Nacional por el desarrollo de procesos pedagógicos de calidad que eleven el desempeño integral del ser humano y contribuyan a la vinculación de los estudiantes a la educación superior o al campo laboral.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se exponen en cuatro apartados, en el primer apartado se expone el análisis de la categoría de conflictos, en el segundo el análisis de la categoría de emociones, en el tercero el análisis de la categoría de cultura ambiental, por último, se establece la relación entre emociones, convivencia y cultura ambiental.

4.1 ANÁLISIS CATEGORÍA CONFLICTOS

En los contextos escolares surgen diferentes tipos de conflictos los cuales la comunidad educativa tiende a interpretar y a solucionar de diferentes maneras dependiendo de la cultura, los valores, las emociones y las formas de sentir, pensar y actuar que se han interiorizado. Por lo tanto, es importante tener en cuenta que los conflictos no se pueden catalogar como malos o buenos, simplemente, se deben de interiorizar como algo natural que se presentan en las relaciones interpersonales, sin embargo, si se debe de replantear la forma como se manejan y se solucionan en los contextos educativos, debido que el surgimiento de conflictos escolares conlleva en algunos casos a la violencia entre estudiantes.

Por consiguiente, en esta categoría se analiza lo expuesto por los actores en las entrevistas y grupos focales aplicados en las instituciones educativas urbana, rural e indígena respecto a la concepción de conflicto, las causas por las que se generan, los tipos de conflictos interpersonales, los mecanismos de solución de conflictos entre estudiantes, el manejo institucional, el rol de los padres de familia y la democracia en las instituciones educativas. Por consiguiente, se empieza por la concepción de conflicto.

4.1.1 Concepción de conflicto

En la convivencia surgen diferentes conflictos entre los seres humanos que de una manera u otra ayudan a plantear diferentes situaciones que hacen que surjan diferentes conceptos, formas de ver el mundo, vivir, percibir, sentir y ver la realidad en los diferentes contextos, como también, los conflictos incentivan a la formación de contextos democráticos. Por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Acevedo y Rojas (2016), los conflictos son un fenómeno natural en los seres humanos. Según Jiménez (2007, citado en Acevedo & Rojas, 2016) el ser humano interacciona con los demás, produciendo constantes diferencias, percepciones, intereses y necesidades que en muchas ocasiones están contrapuestas. Por consiguiente, el conflicto, además de ser un fenómeno inherente a la sociedad, es una característica de los seres vivos al enfrentar cambios de su entorno. Así, los obstáculos e intereses confrontados (conflicto) no son ajenos a la presencia de la vida de los seres humanos, son una realidad constante en ella y por tanto su superación (gestión) es vital para su subsistencia.

Por consiguiente, de acuerdo con lo investigado por Acevedo y Rojas (2016), y en concordancia con lo hallado en esta investigación, se evidencia que los seres humanos al interactuar con otros se producen constantes diferencias con respecto a los intereses y objetivos que busca cada persona, familia o grupo social, así, surgiendo conflictos entre seres humanos, por lo tanto, se analiza como los actores en la presente investigación entienden el concepto de conflicto.

En las instituciones educativas urbana, rural e indígena los estudiantes definen el concepto de conflicto como un problema que surge en un grupo social que afecta a varias personas, por lo tanto, de acuerdo con los relatos de los actores de las entrevistas y grupos focales aplicados, coincide lo expresado por los estudiantes en las tres instituciones como se muestra a continuación:

En la institución educativa urbana una estudiante en una entrevista aplicada manifiesta que “un conflicto se da por los problemas que se presentan entre dos o más personas, en las cuales se evidencian problemáticas familiares, entre amigos y exteriores. El conflicto se da cuando las partes no se ponen de acuerdo en un concepto, tema, una situación o un dialogo. Así. Los conflictos pueden ser físicos o verbales”. En la institución educativa rural los estudiantes en un grupo focal dicen que “un conflicto es como un problema que hay entre varias personas y se demuestran muchas indiferencias”. En la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal exponen que “un conflicto es un problema, una causa, una guerra, un problema entre dos o más personas, es algo que afecta a una comunidad o a ciertas personas”.

En la institución educativa urbana los docentes en el grupo focal aplicado exponen el concepto de conflicto como un desacuerdo entre dos o más personas, también, reconocen el conflicto como una oportunidad para generar cambios. Por otra parte, en las instituciones educativas rural e indígena los docentes entienden el concepto de conflicto como problemas que surgen en un entorno social reconociendo que también surgen conflictos internos de uno mismo al no saber qué hacer con respecto a alguna decisión por tomar. Así, los docentes en los relatos exponen lo siguiente:

En la institución educativa urbana los docentes en el grupo focal exponen que “un conflicto se da cuando hay un desacuerdo entre dos personas que no opinan lo mismo, cuando no están de acuerdo con algo y de pronto uno quiere imponer su punto de vista sobre la otra persona. Un conflicto nos permite generar cambios, plantear situaciones y aprovechar para mejorar. Un conflicto se da cuando hay dos posturas encontradas y puede ser también una oportunidad para conocer más a las personas que están ahí dependiendo de cómo uno afronte la situación”. En el grupo focal aplicado a los docentes en la institución educativa rural los docentes exponen que “un conflicto son enfrentamientos, desacuerdos, desacuerdo por una diversidad de pensamiento entre dos partes... es violencia, ideas encontradas, agresividad entre dos o más autores, a veces tenemos conflictos internos de no saber cómo solucionar o que hacer cuando se presenta un problema, se pueden dar conflictos con uno mismo al no saber qué hacer con respecto a algo”. También, los docentes en el grupo focal aplicado en la institución educativa indígena manifiestan que “un conflicto son situaciones cotidianas de la vida, una dificultad dentro de un entorno, problemas que se pueden dar dentro de un grupo social, pleitos, desacuerdos entre dos o más personas, también, puede haber un conflicto yo con yo, porque hay personas que dicen, porque soy así o porque me pasa eso, o sea que uno mismo no es consiente porque dijo o porque actúa de determinada manera”.

Según los actores en las instituciones educativas urbana, rural e indígena un conflicto es una oposición o confrontación de posiciones, diferencias de puntos de vista, formas de pensar y actuar, problemas, pleitos, desacuerdos entre dos o más personas. Sin embargo, es importante

resaltar que en la institución educativa urbana los docentes reconocen el conflicto como una oportunidad para conocer mejor a las otras personas y generar cambios. Por lo tanto, de acuerdo con los planteamientos de Acevedo y Rojas (2016), saber gestionar los conflictos es muy importante para la subsistencia de los seres humanos, destacando que la gestión de los conflictos se da teniendo en cuenta la actitud tomada por los actores, la cual puede ser positiva manifestada a través del diálogo, conciliación, negociación, mediación; o negativa, cuando se manifiesta por medio de la agresión o violencia, sin embargo, esa concepción negativa del conflicto ha ido cambiando, surgiendo una nueva concepción vista como una oportunidad de reconstrucción de tejido social, y formación de cultura de paz.

4.1.2 Causas por las que se generan conflictos

Los conflictos en las instituciones educativas surgen a partir de diferentes causas, por lo tanto, los actores en las instituciones educativas urbana, rural e indígena en las entrevistas y grupos focales manifiestan que en su mayoría se generan por bullying, ciberbullying, hacinamiento en la institución, celos, envidia, pérdida de autoridad, falta de acompañamiento de los padres de familia, robos, consumo y expendio de sustancia psicoactivas, descontrol de las emociones y diferencias culturales. Por consiguiente, de acuerdo con Pérez et al. (2011) los conflictos y la violencia escolar no responden a una causa única, sino que se trata de un problema proveniente de múltiples causas. “Se trata de una situación multicausal, producida por el entrelazado de las relaciones humanas, puesto que los problemas que mayor repercusión tienen en la vida de las personas son los más complejos y difíciles de resolver” Pérez et al. (2011). Asimismo, a continuación, se exponen las causas por las que se generan conflictos en las instituciones educativas urbana, rural e indígena con los respectivos relatos de los actores consultados.

4.1.2.1 Bullying y ciberbullying

El bullying es una de las causas por la que se generan conflictos en los contextos educativos, debido a la presencia de agresiones físicas y verbales, en especial las agresiones verbales que suelen pasar por desapercibidas o poco visibles en la mayoría de los casos, por consiguiente, se entiende el concepto de Bullying como se expone en ley 1620 de 2013:

Acoso escolar o bullying: Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes. ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo.

Cyberbullying o ciberacoso escolar: forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado (Ley 1620 de 2013, artículo 2).

De acuerdo con la definición de bullying en la presente investigación se halló que los actores en las entrevistas y grupos focales de las instituciones educativas urbana, rural e indígena manifiestan que una de las causas por las que se generan conflictos entre estudiantes es por el bullying.

Los estudiantes en la institución educativa urbana en un grupo focal manifiestan que “en la institución se ve mucho bullying que lo manejan como si fuera la recochita”.

Los estudiantes y los docentes en la institución educativa indígena exponen que en la institución se presentan conflictos entre estudiantes por que se presenta bullying que se manifiesta por medio de sobrenombres y burlas, en una entrevista aplicada a una estudiante dijo que “... las peleas entre estudiantes se dan por bullying, por apodos que le ponen al otro estudiante y no les gusta y ahí se forma una pelea, el bullying es más que todo por apodos y se burlan de los demás ... he tenido conflictos con mis compañeros porque me han puesto apodos, eso me da mucha rabia”.

En la institución educativa rural una estudiante en una entrevista, dice “pues así que bullying que digamos no en la institución no se presentan esos casos, hace como tres años si hubo un caso así y sacaron el niño, era un niño, él era interno, pero no se han vuelto a presentar casos de bullying. Al niño lo molestaban mucho entre los compañeros y el niño se sentía como demasiado frustrado y lo sacaron y ya.” Por su parte, los docentes manifiestan que “en la institución si se presenta bullying entre estudiantes..., se presenta saboteo, apodos ...”. Por otra parte, un docente en la entrevista aplicada manifiesta que “en la institución educativa se presentan casos de bullying, eso se presenta en todos los lugares”.

De acuerdo con la investigación realizada por Cepeda et al. (2008, p. 443. Citado en Barreto et al; 2018) en la ciudad de Bogotá “en un estudio realizado en la localidad de Ciudad Bolívar se encontró que el Bullying corresponde a la causa principal de múltiples situaciones escolares como ausentismo y deserción escolar comprometiendo el futuro de la sociedad” (Cepeda y otros, 2008, s. p; citado en Barreto et al; 2018). Por consiguiente, compartiendo los planteamientos del autor se refleja similitud con los relatos de los estudiantes entrevistados en donde exponen la existencia del bullying como una causa por la que se generan conflictos y a su vez una variable del ausentismo o deserción.

Según los relatos de los actores, se evidencia que es mayor la presencia de conflictos por este aspecto en la institución educativa urbana. Siguiendo la institución educativa indígena que atribuye como causa principal de los conflictos la existencia del bullying entre estudiantes. Por último, la institución educativa rural, aunque los docentes manifiestan la existencia del bullying y la asumen como algo normal, los estudiantes manifiestan que no perciben la existencia de bullying en la actualidad, sin embargo, si identifican casos que se presentaron en años anteriores. Por lo tanto, se concluye que en la Institución educativa urbana es más fuerte la presencia de

bullying entre estudiantes, como también, los estudiantes exponen que se debe dar mejor manejo cuando se presentan estos casos, por consiguiente, la institución educativa rural tiene menor prevalencia en la actualidad en este aspecto.

En consecuencia, al presentarse bullying en las instituciones educativas, también, se vivencia el ciberbullying entre compañeros, teniendo en cuenta y de acuerdo con lo investigado por García y Ascensio (2015, p. 18-19):

... las formas que adquiere el bullying son verbales (insultos, majaderías, burlas, bromas pesadas); físicas (empujones, patadas, pellizcos, golpes, romper la ropa); sexuales (tocamientos irrespetuosos); sociales, de indiferencia y ostracismo (el hacer a un lado a la persona, sobre todo del grupo); virtuales, mediante el cyberbullying o intimidación por la red, ya sea a través de teléfonos móviles o de redes sociales, como facebook, twitter, o por correos electrónicos o páginas virtuales (Ortega, 2010, citado en García & Ascensio, 2005).

El bullying se relaciona con las nuevas tecnologías que exponen niveles mayores de daño, humillación y anonimato al impedir el contacto de emociones que inhiben la agresión; esto da lugar a prácticas de violencia que sobrepasan las fronteras de espaciotemporales. Es el caso de las redes sociales, los blogs, las páginas de internet, donde se escriben libremente chismes de los compañeros, se suben fotos retocadas o en situaciones humillantes, de forma anónima que contribuye a generar un maltrato extenso y desinhibido con elevado potencial dañino.

Por consiguiente, los actores en las entrevistas y grupos focales de las instituciones educativas urbana y rural manifiestan que una de las causas por las que se generan conflictos entre estudiantes es por el ciberbullying entre estudiantes. Por lo tanto, El bullying y el cyberbullying no son ajenos de los contextos escolares urbano y rural del departamento del Huila. A continuación, se encuentran algunos relatos de los actores con respecto a la existencia de ciberbullying entre estudiantes en las instituciones educativas.

En la institución educativa urbana los estudiantes en un grupo focal manifiestan que "... muchos empiezan a crear perfiles y a humillar a ciertas personas, suben fotos personales diciendo: feo esto o cosas así ...". Por otra parte, un directivo docente en la entrevista aplicada, dice, "... uno ve que los niños a veces sienten envidia ... empiezan a hacerle como bullying a reírse, a burlarse, a escribirle cosas en las redes, para hacerla sentir mal hasta que ella llora e involucra a la mamá y la mamá viene a la institución y nos dice mire que a la niña la están ridiculizando, pero no trasciende a mayores ...". Por lo tanto, se evidencia que las desigualdades generan emociones que conllevar a actos de violencia entre estudiantes, como también, estos actos en la institución educativa urbana son constantes, sin embargo, se minimizan al creer que este tipo de violencia no pasa a mayores.

En la institución educativa rural una estudiante dijo en una entrevista que, "... estaba en un grupo de whatsapp de compañeros de aquí del colegio y empezaron a hablar así en recocha y a una niña que casi no la quieren mucho estaba ahí en el grupo ... la niña le dijo guiso por molestar a un niño, ¿Qué quiere decir guiso entre nosotros? Guiso quiere decir una persona que se la quiere de dar muy fara en Facebook subiendo fotos y todo eso, subiendo fotos así haciendo

señas con los dedos pues así nosotros le decimos guiso, entonces, la niña le comento guiso al niño y el niño empezó a tratarla refeo y entonces todos empezaron como a apoyarlo y yo estaba en el grupo ... y pues a mí me dio como cosa y yo me retire del grupo porque pues yo no quería participar en eso porque a mí no me gusto la forma en que la trataban porque ... eso es una agresión verbal y eso no me gusto yo me sentí mal ... esos conflictos por las redes sociales no son repetitivos, fue solo ese con esa niña pero no ha pasado nada más ...". Por su parte, los docentes en el grupo focal manifiestan que "antes se presentaban conflictos por redes sociales, pero eso se ha superado ...".

En la institución educativa indígena, los estudiantes exponen un caso en el que se presentaron agresiones a varias personas del centro poblado por el Facebook, sin embargo, plantean que esta página se cerró y no evidencian casos de ciberbullying entre compañeros, así, los estudiantes en el grupo focal manifestaron que "... Hay una niña que la bloquearon por Facebook porque estaba hablando muy mal de las personas de Rio Negro, dice que es homosexual, que detrás de las parejas, que son marihuaneros cosas así hablan muy mal de las personas. Hacen bullying por esa página y denunciaron la página y ya la cerraron, ... algunas de las cosas que escribían ahí eran ciertas, pero algunas y si las personas son así no tienen por qué gritarlo a los cuatro vientos".

Para concluir, según el relato de los actores en la institución educativa urbana se evidencia presencia de conflictos entre estudiantes que se refuerzan al formarse subgrupos que hacen ciberbullying a los compañeros. Por otra parte, en las instituciones educativas rural e indígena los actores sostienen que en la actualidad este problema no se presenta.

4.1.2.2 Hacinamiento en la institución

De acuerdo con Quintero et al. (2015, p. 237), "en cuanto al hacinamiento, el sobrecupo en las aulas produce sensación incómoda y desagradable afectando la convivencia y la higiene". Así, surgiendo conflictos entre estudiantes debido a los roces, contacto físico, la contaminación visual, auditiva y la falta de espacios de esparcimiento, debido que los espacios físicos con los que cuentan la mayoría de las instituciones educativas en Colombia son demasiado reducidos a tal punto que la mayoría del tiempo los estudiantes deben de permanecer encerrados en los salones de clase, sin poder realizar actividades que les permita salir de la rutina porque no se cuenta con espacios físicos diferentes a las aulas de clase en las que en su mayoría hay poco espacio físico y si muchos estudiantes.

Lo anterior se relaciona con lo hallado en la presente investigación en donde los actores en las instituciones educativas urbana y rural exponen la falta de espacios físicos en la institución, destacando que es difícil sacar los estudiantes de las aulas de clase, debido que en el único lugar en el que pueden estar fuera de los salones de clase son los pasillos y el polideportivo. Sin embargo, el ocupar estos espacios hace que se interfieran otras clases, resaltando que el polideportivo ni siquiera en horas de descanso se puede utilizar libremente debido al hacinamiento de estudiantes, por lo tanto, se presenta como una causa por la que se generan conflictos entre estudiantes. Así, como lo exponen los actores en los relatos de las entrevistas y grupos focales aplicados.

En un grupo focal los estudiantes en la institución educativa urbana manifiestan que “... una causa por la que se genera conflictos en la institución es por hacinamiento en los salones de clase, espacios físicos, en especial, el salón de música que se asignó a grado sexto...”

Por otra parte, en la entrevista aplicada al directivo docente de la institución educativa indígena, dice, “...no tenemos un espacio amplio para que ellos se esparzan por todas partes, entonces, tenemos un espacio muy reducido, si tuviéramos un espacio amplio, pues ellos van por allá juegan y todo, eso en el juego se entretienen mucho, entonces, como no tienen mucho espacio porque aquí tengo un espacio más que todo de ejercicio físico, pero con tanta cantidad, pues tampoco lo permite, entonces, eso les afecta y hay más contacto con el otro o juegan y empujan por el mismo juego, entonces, ahí vienen ya por qué usted me empujo, empiezan el alegato, entonces, eso se presenta por el espacio ...”

En la institución educativa rural un docente manifiesta que “...ahora con el problema del comedor que no caben, el tiempo que se da no alcanza para almorzar eso empezó a generar conflicto ...”.

A manera de conclusión, se evidencia hacinamiento especialmente en las instituciones educativas urbana e indígena, resaltando que hacen falta espacios físicos en los cuales se pueda realizar actividades físicas, como también, otros espacios en los cuales se puedan realizar otras actividades que ayuden a salir de la rutina del salón de clase debido que los estudiantes se aburren de estar encerrados, sumando a esto en los salones de clase también se sienten hacinados y vivencian contaminación auditiva y visual, al igual el desaseo personal contamina el ambiente.

Por otra parte, en la institución educativa rural, no se tienen problemas de hacinamiento en los salones de clase, debido que las instalaciones de la institución se remodelaron con espacios físicos grandes, agradables, con buena ventilación, luz, espacios físicos pertinentes para el juego y para la realización de otras actividades fuera del aula de clase, sin embargo, hace falta un espacio más amplio en el comedor de los estudiantes, debido que el lugar asignado no es el pertinente por el tamaño en proporción a la cantidad de estudiantes y esto ha generado conflictos.

Asimismo, aunque los actores no lo expusieron en las instituciones hace falta un auditorio, debido que en ninguna de estas instituciones cuenta con este espacio.

4.1.2.3 Celos y envidia

Siendo los celos y la envidia una causa por la que se generan conflictos en las instituciones educativas urbana, rural e indígena, se hace necesario, recordar la definición de estos conceptos, con el fin de entender los comportamientos de los estudiantes, las formas de experimentar y expresar estas emociones, por lo tanto, las definiciones de estos conceptos son:

Definición de celos:

Los celos no son emociones simples, sino que podríamos entenderlos como una experiencia emocional compuesta de al menos tres emociones básicas: ira, tristeza y miedo (Sharpsteen, 1991, citado en Palmero et al; 2002), además de otras reacciones

asociadas como disgusto o sentimiento de inferioridad. De cualquier manera, como cualquier otra experiencia emocional, está compuesta por tres dimensiones que las caracterizan: cognitivo, experiencial fisiológica-adaptativa y conductual-expresiva (Choiz, 1996, citado en Palmero et al; 2002). En lo que hace referencia a los aspectos cognitivos, lo característico de los celos es la percepción de amenaza de pérdida de una relación significativa, o de la cualidad de la misma (Parrot, 1991, citado en Palmero et al; 2002,). Al mismo tiempo se atribuye a la responsabilidad de dicha amenaza a la otra persona con quien se mantiene la relación, o a una tercera en discordia. Otros autores mantienen que la característica de la amenaza de los celos es la pérdida de la atención del otro (Palmero et al; 2002, p. 405).

Definición de envidia:

Es una de las emociones de las personas cuya valoración moral suele ser más peyorativa, hasta el punto que es difícil que alguien admita padecerla, especialmente porque con ella se asume no solo que se codicia lo que tienen los demás y se desea su mala suerte, sino que, de alguna manera se reconoce, siquiera implícitamente, una inferioridad respecto a la persona que posee lo que se anhela. La comparación social es uno de los procesos más relevantes implicados en el autoconcepto y autoestima, ya que los demás sirven como criterio a la hora de valorar nuestras propias capacidades (Tesser y Campbell, 1980, citado en Palmero et al; 2002,). La envidia se produce frecuentemente cuando los otros superan en habilidades, logros, o cualquier otra variable psicológicamente relevante (Salovey y Rothman, 1991, citado en Palmero et al, 2002, p. 408).

En las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores exponen que una de las causas por las que se generan conflictos entre estudiantes es por celos y envidia que surgen en algunos casos por las relaciones sentimentales que se dan entre compañeros, destacando que en la institución educativa urbana estos problemas surgen con más frecuencia en los grados inferiores contrario a lo que sucede en la institución educativa indígena en donde los actores manifiestan que las relaciones sentimentales y los conflictos por celos y envidia se presentan con mayor frecuencia en los grados superiores. También, se encuentra que los conflictos por celos y envidia se presentan con mayor frecuencia entre las niñas. Así, se expone en los relatos de los actores que participaron en las entrevistas y grupos focales aplicados que se encuentran a continuación.

En la institución educativa en un grupo focal los estudiantes expusieron que "... Los conflictos entre mujeres se dan por hombres, por celos, porque la una le quita el novio a la otra y así, estos problemas entre las niñas se ven más que todo en grado sexto y séptimo ... en los grados superiores se da con menos frecuencia ... cuando se presentan los conflictos son más graves porque ellas tienden a ser más violentas ...". En una entrevista una docente en la institución educativa urbana, la docente dice, "las causas por las que se generan conflictos son por ... la envidia, los chismes y celos entre compañeros especialmente hacia las niñas más bonitas, expresivas y bailarinas. Así, resaltando que la mayoría de las niñas tienen su autoestima baja y quieren dañar las relaciones de las niñas que tienden a ver más bonitas, aquellas a las que a los niños les llaman más la atención, la que es más llamativa y a las que se destacan más en la

institución. Estos conflictos se tienden a dar con reacciones violentas de manera verbal y física especialmente entre las niñas”.

En una entrevista aplicada a un estudiante en la institución educativa rural dijo que “los conflictos que más se presentan en la institución son los que se han dado entre compañeras por novios por que el uno la miro o no la miro, aquí se dan rivalidad más que todo entre las mujeres porque la una tiene porque la otra no tiene ... por cualquier cosa se forman conflictos entre las mujeres por celos y envidia. Entre los hombres o sea se ve, pero cuando se ve es durísimo porque entre ellos si es físico o sea entre ellos si se agreden físicamente, pero es muy raro así es más que todo entre las mujeres que uno las ve discutiendo así y se agreden verbalmente e incluso a veces también se agreden físicamente”.

Por otra parte, en un grupo focal los estudiantes en la institución educativa indígena manifestaron que “en la institución se presentan conflictos por celos, porque a veces él piensa que es mejor que el otro, también por parejas más que todo en decimo y en once que se dan las parejas sentimentales. Las niñas sienten celos o envidia por las otras niñas por lo que tienen o por lo que son, por ejemplo, que son vanidosas o más bonitas.”. Por su parte, en la institución educativa indígena un docente en una entrevista, expone que “se dan relaciones sentimentales entre los estudiantes, entonces, hay chicas que, por ejemplo, les gusta el mismo muchacho y a ella también le gusta, entonces, por eso se dan los celos, pero yo he visto que eso es como pasajero porque ellas entran en discusiones, uno las ve como en discusión, pero después es como si nada pasara ya uno las ve normal como si nada pasara ...”.

Según los relatos de los actores en las instituciones educativas urbana y rural se presentan conflictos por celos y envidia entre compañeros, en la mayoría de los casos entre las niñas, destacando que estos conflictos trascienden a agresiones verbales y físicas, por otro lado, en la institución educativa indígena surgen conflictos entre estudiantes por celos y envidia, sin embargo, se ven algunas discusiones que no trascienden a agresiones físicas y verbales.

Por lo tanto, en la presente investigación se evidencia que entre las causas por las que surgen conflictos entre los estudiantes es por los celos y envidia que se generan por diferentes aspectos que se evidencian en la convivencia, por consiguiente, de acuerdo con lo investigado por Artavia (2012) “Respecto a la frecuencia con que se producen los enfrentamientos, se logró identificar que existe un mayor predominio de este tipo de violencia, entre las niñas. Las causas a las que se les atribuyen este tipo de conductas, son básicamente por rivalidades, envidias y celos entre las estudiantes” (Artavia, 2012, p. 25-26).

4.1.2.4 Pérdida de autoridad, falta de acompañamiento de los padres de familia y violencia intrafamiliar

La pérdida de autoridad y la falta de acompañamiento a los estudiantes por parte de los padres de familia hace que surjan acciones violentas entre estudiantes, por lo tanto, de acuerdo con una de las conclusiones halladas en la investigación realizada por Álvarez (2010), el maltrato infantil, el abandono y la permisividad exagerada, contribuyen al incremento de la violencia escolar. Sobre esto, diferentes estudios proponen que son fundamentales los programas para la promoción del buen trato a los niños, destacando que los niños deben crecer en ambientes en los

cuales reciban amor y seguridad permitiéndoles tener una visión del mundo, en el que puedan esperar y sentir que hay quienes se preocupen por el cuidado de ellos y en el cual los demás no van a hacerles daño. Por otro lado, los niños deben crecer en ambientes en los que adultos promuevan el desarrollo de la empatía, el amor y el cuidado por los demás, por ejemplo, enseñándoles cuándo sus acciones pueden beneficiar o afectar a otros.

Sin embargo, en los contextos escolares se encuentra que una de las causas por las que se generan conflictos en la institución es por la falta de acompañamiento y pérdida de autoridad de los padres de familia, de acuerdo con la investigación realizada por Fuentes y Pérez (2018), titulada: Convivencia escolar: una mirada desde las familias, se encontró que “a partir del diagnóstico contextual de la institución correspondiente al año 2016, y el contacto directo con la población objeto de estudio, se tiene registro del poco apoyo y acompañamiento de las actividades escolares en casa por parte de las familias” (Fuentes y Pérez, 2018, s. p.). No obstante, si se sale de las cuestiones escolares, también, se encuentra falta de acompañamiento de los padres de familia para con sus hijos. Por otra parte, también se encuentra la investigación realizada por Peña et al. (2017), en la que relaciona aspectos familiares con la convivencia escolar exponiendo que, otros aspectos de origen familiar que inciden en la convivencia escolar relacionados con el incumplimiento de los deberes de los padres de familia, se caracteriza por la falta de acompañamiento a los hijos y la poca colaboración en las actividades institucionales. De esta manera la ausencia de corresponsabilidad en el proceso educativo entre escuela y familia genera tensiones entre las partes, dificultades en la comunicación y posibles malentendidos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que sólo el 52% de los padres de familia asisten a las reuniones institucionales, destacando que estos corresponden precisamente a los que están más comprometidos con la formación de sus hijos y tienen mayor participación, el ideal es que todos se vinculen.

Así, en la presente investigación se halló algo parecido en las instituciones educativas urbana, rural e indígena según lo manifestado por los actores en las entrevistas y grupos focales, encontrándose que entre las causas por las que se generan conflictos entre estudiantes en algunos casos es por la falta de acompañamiento por parte de los padres de familia, pérdida de autoridad y por la presencia de violencia intrafamiliar.

En la institución educativa urbana en una entrevista aplicada un docente expone que “... se dan muchos casos en los que los estudiantes llegan indispuestos de la casa ya que son maltratados físicamente y verbalmente, llegan sin comer o presencian violencia familiar, por lo tanto, son irritables, expresan rabia y tristeza en contra de sus compañeros ...”.

En la institución educativa rural un docente en una entrevista manifestó que “el poco acompañamiento que tienen los estudiantes de parte de los padres o acudientes afecta la convivencia escolar porque ellos llegan al colegio, muestra la parte negativa que es la agresividad que reciben en la casa, entonces, muestran esa agresividad con los compañeros ...” En otra entrevista, una madre de familia manifiesta que “al niño le hace falta el amor de papá, porque es que mis tres hijos han estado en tratamiento de psicología y el médico me dijo eso, que ellos eran así muy agresivos, inquietos y que no rendían en el colegio, que era por falta de amor de papá, de la discordia de la casa, que no hallan a quien creerle, porque halla tiene autoridad

todo el mundo, tengo autoridad yo, tiene autoridad mis papá, entonces, él esta como una pelota, él esta acá y allá, entonces, él no halla a quien obedecer la orden ...”.

En la institución educativa indígena en la entrevista al directivo docente este dice que “una de las causas por las que se generan conflictos en la comunidad que lo vemos aquí es la pérdida de autoridad de algunos padres de familia ... otra de las causas que muchos de ellos se quedan solos porque los papás tienen los pedazos de tierra alejados, entonces, dejan la responsabilidad a la hermana mayor, con el primo, hijo mayor u otro hermano, entonces, ellos se sienten libres y eso hace que también se presenten conflictos ...”.

Según el relato de los actores el acompañamiento que tienen los estudiantes en el contexto escolar y en casa en familia no es el apropiado, por lo tanto, de acuerdo con Pérez et al. (2011) uno de los aspectos a tener en cuenta para mejorar la convivencia es fundamental que los padres y madres de familia se impliquen en el proceso educativo de los hijos, en la vida de los niños y en las instituciones educativas.

La relación entre docentes y padres de familia o acudientes debe ser estrecha, no debe quedarse tan sólo en una visita trimestral tras la entrega de notas a final de cada periodo académico, debe continuar en todo momento, escuchando a los docentes siempre que sea necesario y realizando un seguimiento y control conjunto de sus hijos. Los docentes necesitan una coordinación estrecha con los padres de familia o acudientes, al igual que una verdadera comunicación para alcanzar la formación integral de los estudiantes vista esta no solo desde los conocimientos y el rendimiento escolar, sino también en aspectos emocionales y de convivencia.

Sin embargo, en esta investigación se encuentra que en las tres instituciones educativas los actores manifiestan la falta de acompañamiento y de autoridad de los padres de familia, asociando los comportamientos que los estudiantes expresan en la institución con las vivencias que estos tienen en casa con las personas que conviven, destacando que en su mayoría los padres de familia no se implican en la vida social, emocional, personal y escolar de los estudiantes dejándolos solos con las tareas académicas y los conflictos que surgen en su diario vivir.

4.1.2.5 Robos

Los robos en los contextos escolares se exponen como una causa por la que se generan conflictos entre estudiantes, de acuerdo con Chaux (2013), “a diferencia de los atracos, los robos se refieren a quitarles objetos de valor a otros sin el uso de la violencia” (Chaux (2013, p. 41). Así, siguiendo la investigación, Violencia escolar en Bogotá: avances y retrocesos en cinco años, realizada por Chaux (2013), se encuentra que el reporte de robos aumentó sustancialmente en cinco años. El porcentaje de estudiantes que reportó que los robaron en el colegio en el último año pasó de 56% a 63%. Este aumento ocurrió en todos los grados excepto en 11° en colegios públicos como privados. Los reportes recogidos por parte de los estudiantes confirman que no es simplemente un asunto de objetos perdidos, sino que hay estudiantes que intencionalmente quitan las pertenencias a sus compañeros, algunas veces a la fuerza y otras sin que se den cuenta, a veces de manera planeada y organizada, otras veces de manera espontánea. Este es un asunto preocupante, debido que los colegios buscan ser lugares de formación de ciudadanos éticos y responsables socialmente.

Por lo tanto, según la investigación de Chaux (2013), se evidencia que los robos son frecuentes en los contextos escolares en la ciudad de Bogotá, similarmente, en la presente investigación se encuentra que en las instituciones educativas urbana, rural e indígena del departamento del Huila, los robos se exponen como una causa por la que se generan conflictos entre los estudiantes, resaltando que los robos en su mayoría en las tres instituciones educativas surgen sin utilizar la violencia y los estudiantes que roban lo hacen porque los papás no les compran las cosas o porque les gusta tomar las cosas de los demás de manera espontánea, así, como lo exponen algunos actores en los relatos que se encuentran a continuación.

En la institución educativa urbana los estudiantes en el grupo focal manifiestan que “...En la institución ... nos roban mucho, nos quitan los lapiceros y nos rasguñan los pupitres, todo esto genera conflictos. Nos levantan muchas calumnias ...”.

En la institución educativa rural en la entrevista una estudiante expone que “las causas por las que se generan conflictos en la institución educativa son los robos que se dan entre los estudiantes que toman el lapicero, el borrador o el cuaderno y lo esconden. Hay chicos que hacen esto por necesidad y hay otros que toman las cosas de los demás porque no tienen, o se les hace fácil tomar las cosas del compañero ...”. Por otra parte, un docente en la entrevista dice que “en la institución educativa se presentan casos de robos frecuente mente, ... los chicos sobre todo los chicos que vienen de Neiva de las diferentes comunas son muy dados a que ... cada mes se roban un teléfono, ... se le roben los útiles escolares a los compañeros hasta el uniforme se lo roban, roban buzos le arrancan el pedazo de tela donde están marcados y se lo ponen como si nada, eso lo hacen los chicos que vienen de Neiva y hacen eso ya que es la cultura que ellos traen de las comunas de las que vienen ya que ellos vienen de comunas bastante bravas”.

En la institución educativa indígena una estudiante en una entrevista manifiesta que “... los estudiantes roban porque a veces los papás no les compran las cosas o porque lo quieren hacer. Eso se roban lápices, colores, lapiceros. A veces las personas que roban tienen las cosas, pero lo hacen por gusto”. También, los estudiantes en un grupo focal aplicado manifiestan que “las causas por las que se generan conflictos en la Institución Educativa son por ... robos, ... se ve mucho el robo de celulares ...”.

Por lo tanto, los estudiantes en los diferentes contextos escolares vivencian robos entre compañeros, siendo estos comportamientos generadores de violencia y conflictos que afectan la sana convivencia, así, de acuerdo con Pérez et al. (2011), se han incrementado comportamientos agresivos y violentos entre los niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas. Existen conductas que alteran la vida de los estudiantes, como lo son la violencia, insultos, destrozos, robos, palabras altisonantes, entre otros aspectos que se ha convertido en algo cotidiano por lo que se considera un problema social. La convivencia en los contextos escolares es un reflejo de la sociedad.

De acuerdo con lo expuesto por los actores y con lo investigado por Pérez et al. (2011), entre los conflictos que más se producen en clase, según la opinión de los alumnos de secundaria son: “conductas antisociales: destrozo del mobiliario, decir mentiras, confrontaciones raciales, tirarse objetos, agresiones, vandalismo, consumo de drogas, robos.”. Por lo tanto, los robos son

causas que generan conflictos entre los estudiantes en las instituciones educativas, resaltando que los robos entre estudiantes es un factor que se vivencia en las instituciones educativas urbana, rural e indígena, destacando que en la institución educativa urbana los estudiantes manifiestan que en la institución los roban mucho. Según los relatos de los actores, los conflictos por robos tienen mayor impacto en la institución educativa rural en la que frecuentemente se presentan robos de celulares, útiles escolares y a diferencia de las otras dos instituciones se presentan robos de los uniformes de los compañeros, sin embargo, se destaca que estos comportamientos no son de los niños residentes del campo sino de los que llegan de la ciudad, por consiguiente, se asocia este tipo de acciones con la cultura en la que han convivido en las comunas de las que surgieron, así, siendo esta una causa por la que se generan conflictos entre los estudiantes internos con los externos, en el entendido que la mayoría de los estudiantes internos son los chicos provenientes de contextos urbanos.

En cuanto al daño del mobiliario se presenta este suceso con mayor frecuencia en la institución educativa urbana, sin embargo, es importante tener en cuenta que en esta institución se dan las dos jornadas, es decir, jornada mañana y jornada tarde, por lo tanto, se comparten con diferentes grupos los mobiliarios. Asimismo, en la institución educativa urbana se encuentra mayor cantidad de estudiantes y en cada salón de clase es mayor a la encontrada en las otras dos instituciones educativas.

4.1.2.6 Consumo y expendio de sustancia psicoactivas

En algunos contextos escolares se han presentado casos de consumo y expendio de sustancias psicoactivas, sin embargo, aunque este aspecto afecta la convivencia y la salud de las personas a corto y a largo plazo no se ha logrado disminuir en las instituciones educativas, muy por el contrario, a medida que va pasando el tiempo este aspecto se va incrementando, así, como lo afirma Chau (2013), en su investigación, *Violencia escolar en Bogotá: avances y retrocesos en cinco años*, al exponer que el consumo de sustancias psicoactivas por parte de los estudiantes prácticamente se duplicó en cinco años. Este aumento se reportó en todos los grados, en todas las localidades, tanto en niños como en niñas, en colegios públicos y en colegios privados.

De esta manera, en el entendido que las sustancias psicoactivas son, por ejemplo, b6xer, bebidas alcoh6licas, marihuana, bazuco, 6cidos, 6xtasis, coca6na, hero6na, entre otras. Destacando que en la presente investigaci6n se encuentra que el consumo y expendio de sustancias psicoactivas no es ajeno en las instituciones educativas intervenidas, como tambi6n, se halla que la marihuana es la sustancia psicoactiva que tiende a consumirse en mayor frecuencia por los estudiantes. Por lo tanto, el consumo y expendio de sustancias psicoactivas es una causa por la que se generan conflictos en las instituciones educativas urbana, rural e ind6gena seg6n los expuesto por los actores en las entrevistas y grupos focales aplicados.

En la instituci6n educativa urbana los estudiantes expresan que algunos compa6eros consumen sustancias psicoactivas dentro y fuera de la instituci6n, siendo est6 una causa por la que se generan conflictos. Sin embargo, los docentes por su parte manifiestan que no se observa que los estudiantes consuman sustancias psicoactivas dentro de la instituci6n, como tampoco, que los estudiantes lleguen a la instituci6n despu6s de haber consumido. A continuaci6n, se exponen algunos relatos de los actores.

En la institución educativa urbana los estudiantes en un grupo focal dicen que “... se ven casos de estudiantes que consumen sustancias psicoactivas y roban, estos estudiantes en la mayoría de los casos llegan a la institución después de haber consumido, sin embargo, se ven algunos casos en los que los niños consumen sustancias psicoactivas dentro de la institución y nadie dice nada ya que en vez de ayudarlos los tienden a sacar de la institución, de echarlos digámoslo así, sin brindarle ayuda psicológica, por lo tanto, estos estudiantes se aíslan del grupo y se consumen en sus problemas familiares y sentimentales ...”. Por otra parte, los docentes en el grupo focal manifiestan que “en la institución educativa se presentan casos de consumo de sustancias psicoactivas, hasta ahora no, ellos consumirán, pero fuera de la institución, dentro de la institución no. ... No, se observan estudiantes que llegan a la institución después de haber consumido sustancias psicoactivas”.

En la institución educativa rural los docentes manifiestan que dentro de la institución y fuera de la institución los estudiantes consumen sustancias psicoactivas, además, que en su mayoría los niños que consumen son los que llegaron a la institución de la parte urbana, de esta manera, manifiestan que los pocos niños que consumen sustancias psicoactivas y que son de la región, es decir, de la parte rural, lo hacen incitados por los niños que llegan de la ciudad.

En la institución educativa rural los docentes en el grupo focal aplicado manifiestan que “en la institución se presentan casos de consumo de sustancias psicoactivas, pero eso ha bajado bastante, el año pasado si hubo una crisis dura de consumo ... cuándo se han presentado esos casos de consumo ... lo que consumen los estudiantes es marihuana, bóxer y ... las sintéticas ...”. Además, un docente en la entrevista, dice, “en la institución educativa se presenta consumo de sustancias psicoactivas, sobretodo en la población que viene de Neiva porque de hecho son chicos que ya venían consumiendo y los papás los trajeron acá como si esto fuera un reformatorio o para aislarlos de los amigos, pero de una u otra ellos consumen, pero pues ya consumen bajo ... El consumo de sustancias psicoactivas que tienen los chicos que vienen de Neiva ha hecho que los otros estudiantes que son del campo también consuman, ... la mayoría consumen, pero dentro prácticamente del internado, externos uno que otro dos o tres, pero no más ... Dicen que a veces los estudiantes que vienen de Neiva traen las sustancias psicoactivas los lunes, a veces la traen los que vienen en moto ya que obviamente no los requisan, entonces, que ellos la traen, otros dicen que jibaros de aquí de la vereda se acercan a ciertos sitios especiales y que les venden eso, así que hay varios factores asociados ahí. ...”.

En la institución educativa indígena los actores exponen que se presentan casos de consumo y expendio de sustancias psicoactivas, destacando que este problema ha disminuido bastante en comparación al año pasado, atribuyendo que el consumo ha disminuido por el constante seguimiento o control que ha realizado la institución con el apoyo del cabildo mayor, de esta manera, los docentes, estudiantes, padres de familia y directivo docente, concuerdan al manifestar que existen estudiantes que consumen y portan la marihuana.

En la institución educativa indígena una estudiante en una entrevista manifiesta que “el año pasado los muchachos fumaban dentro de la institución y los cabildos ... caían de repente y los muchachos no hacían caso, ya que llegaban los cabildos y esculcaban y encontraban la marihuana dentro de los marcadores y les revisaban los zapatos, entonces, como los muchachos

no hacían caso, realizaban una asamblea en comunidad y allá les daban juete. En el colegio los estudiantes el año pasado consumían la marihuana en el salón en horas de descanso. El año pasado hasta los profesores se dieron cuenta que los estudiantes fumaban marihuana por el olor, entonces, este año ya están más pendientes, porque el año pasado hasta los niños de primaria cargaban la marihuana, entonces, eso los llamaban y les aplicaban el remedio en el patio central porque ellos ya no acataban las ordenes, eso en secundaria había como unos 10 estudiantes que estaban consumiendo marihuana, a ellos les daban el remedio después de que investigaban ...”. Por otra parte, un docente en la entrevista aplicada expone que “en la institución se dan casos de consumo de sustancias psicoactivas, nosotros tenemos un problema en eso y en eso hemos tenido el apoyo del cabildo mayor ... ahorita ha mermado por cuestiones de control y de todo eso ha mermado, pero si tenemos inconvenientes en ese sentido”.

Por consiguiente, según lo expresado por los actores en las instituciones educativas urbana, rural e indígena existe consumo de sustancias psicoactivas en los contextos escolares, en especial de la marihuana, también, se identifica que se presenta expendio de sustancias psicoactivas dentro de las instituciones educativas. Por lo tanto, el consumo y expendio de estas sustancias inciden de una manera negativa en la convivencia escolar, asimismo, de acuerdo con lo hallado en la investigación realizada por Peña et al. (2017.), los sucesos que se relacionan con factores internos y externos, que inciden en la convivencia escolar, percibidos por directivos y docentes de la institución de educación pública hacen énfasis en la presencia de factores del entorno social como lo son el expendio de sustancias psicoactivas, presencia de pandillas, delincuencia y fronteras invisibles que se convierten en factores de riesgo psicosocial y amenaza para la comunidad educativa.

4.1.2.7 Control de emociones

El manejo, control y autocontrol de las emociones en los contextos escolares es supremamente importante para mejorar la convivencia entre la comunidad académica, por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Serrano y García (2010, p. 275):

... el autocontrol es la capacidad emocional que posee una persona para manejar los sentimientos de manera adecuada, o en otras palabras, la habilidad para administrar las respuestas que se originan dentro de los componentes cognoscitivos, experimentales, comportamentales, de expresión física y bioquímica en las personas (Brenner & Salovey, 1997, citados en Serrano & García, 2010). Bisquera (2003, citado en Serrano & García, 2010) aunque el regular las emociones positivas, no implica control cuidadoso, caso contrario si se tratara de situaciones emocionales negativas, tales como: el temor, las fobias, la preocupación y ansiedad, la ira o el odio, en efecto, en la etapa de la adolescencia estos estados emocionales se presentan de diversas formas.

Sin embargo, en esta investigación no se reconocen las emociones como positivas ni negativas, debido que cada una cumple una función en la vida de los seres humanos, por otra parte, es frecuente que los seres humanos no sepan controlar las emociones dejándose llevar por los impulsos al experimentarlas, por ejemplo, en los contextos escolares a los estudiantes se les dificulta controlar las emociones y más cuando las están experimentando en su máximo nivel, por lo tanto, el no tener control y autocontrol de las emociones se presenta como una causa por la

que se generan conflictos entre los estudiantes, así, como lo exponen los actores en las instituciones educativas urbana y rural, como se muestra en algunos relatos a continuación.

En la institución educativa urbana un docente en la entrevista manifiesta que "... Otra causa es que los estudiantes no controlan las emociones, suelen responder de una manera violenta ya sea física o verbalmente cuando tienen dificultades entre compañeros ...".

En la institución educativa rural una estudiante en una entrevista aplicada manifiesta que "las causas por las que se generan conflictos en la Institución Educativa son ... porque los estudiantes no controlan sus emociones ... a veces los niños empiezan jugando y después aparecen peleando de verdad". Por su parte los docentes en el grupo focal manifiestan que "... los estudiantes no controlan las emociones, si el maestro no interviene ellos siguen guardando esa rencilla, esa rabia y siguen almacenando ese rencor, a veces los estudiantes hablan entre ellos y entre comillas solucionan, pero eso en cualquier momento se vuelve a disparar y vuelve el conflicto entre ellos ...".

Por consiguiente, la falta de controlar las emociones por parte de los estudiantes causa conflictos entre ellos en las instituciones educativas urbana y rural, por lo tanto, se hace necesario trabajar el control de las emociones de los estudiantes por medio de espacios democráticos en los que los niños sean escuchados y puedan expresar libremente lo que sienten y piensan, de igual manera que tengan habilidades de escuchar el punto de vista de los demás llegando a comprender las emociones que experimentan y expresan los demás, por lo tanto, de acuerdo con Pérez et al. (2011), para prevenir las conductas violentas y fomentar la convivencia se debe tener en cuenta que el diálogo requiere de escucha activa, empatía, apertura hacia los demás y disposición para cuestionar las propias ideas sin evitar el rebatir las de otro u otros. El diálogo es más fácil si cada uno es capaz de ponerse en el lugar del otro, fomentando la empatía y el amor. Así, Experimentando que cada individuo capta diferentes aspectos de una misma situación y tomar conciencia de que la opinión de los demás puede ser valiosa como la propia.

Así, se debe tener en cuenta que los espacios democráticos y el aprender a escuchar, ayuda a experimentar la emoción de la empatía, en donde la experimentación de esta emoción mejora los espacios de convivencia. Por lo tanto, en los espacios escolares se aprende a convivir en el diario vivir, asimismo, de acuerdo con Pérez et al. (2011), a convivir se aprende conviviendo y esto implica aspectos cognoscitivos, afectivos y actitudinales, que se aprenden en la convivencia en grupo. En las instituciones educativas se debe potenciar y propiciar el desarrollo de una pedagogía participativa, en la que se enseñe a los estudiantes a implicarse activamente en la cooperación y toma de decisiones.

4.1.2.8 Encuentros de culturas

En los contextos educativos es usual encontrar diversidad cultural, es decir, estudiantes de diferentes culturas que se encuentran en el mismo salón de clase y en la misma escuela o colegio, sin embargo, estos encuentros a veces hacen que se generen diferentes conflictos por las diferentes formas de ser, pensar, sentir y actuar, en consecuencia, los seres humanos deben tener en cuenta que viven en un mundo intercultural, así, en el entendido que:

Interculturalidad significa “el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad” (Walsh, 2009: 14, citado en Cruz, 2013). El intercambio se refiere a la comunicación y el aprendizaje permanente entre personas y grupos con distintos saberes, valores, tradiciones y racionalidades, y se orienta a construir el respeto mutuo y el desarrollo de individuos y colectividades por encima de las diferencias culturales. El intercambio siempre es conflictivo, pero no se trata de suprimirlo sino de gestionarlo y orientarlo al desarrollo de las culturas y los individuos. Los seres humanos comparten muchos aspectos, lo cual permite el diálogo (Ramón, 2009: 135, citado en Cruz, 2013). Se trata de romper con las relaciones de subordinación entre culturas para garantizar un “convivir” en condiciones de respeto mutuo. La interculturalidad “no tiene la pretensión de asumir la perspectiva del otro sino de permitir que la diferencia intervenga en uno, abriendo así nuevas perspectivas interculturales de vivir ‘con’ o ‘convivir’” (Walsh, 2009: 15, citado en Cruz, 2013). Es un enriquecimiento mutuo entre culturas que no implica diluir la identidad de los interlocutores para formar una síntesis única (Cruz, 2013, p. 54).

En consecuencia, en la presente investigación se encontró diferentes relatos de los actores que se refieren a las diferencias culturales y como estas diferencias hacen que surjan conflictos entre estudiantes, asimismo, se halló más marcadas estas diferencias en la institución educativa rural, debido que en la institución se encuentran estudiantes de procedencia rural, como también, estudiantes de procedencia urbana, con diferentes culturas que marcan ciertas diferencias. De esta manera, en la institución educativa rural se encontró que una de las causas por las que se generan conflictos entre estudiantes es por las diferencias culturales, ya que en la institución se encuentra estudiantes que han sido y son del campo y estudiantes internos que son de la parte urbana, así, como lo exponen los docentes en el grupo focal aplicado manifestando que:

“Las causas por las que se generan conflictos en la Institución Educativa son ... roces de cultura (urbana-rural), intolerancia. Se tiende a imponer la cultura de los que vienen de la ciudad, lo que pasa es que la interacción cultural en la mayoría de los seres humano es tender a apropiarse de unos elemento de afuera, nosotros tendemos a tener esa tendencia de aprender lo de afuera porque lo de afuera es mucho mejor y máximo cuando el que viene de la ciudad pues él del campo cree que porque viene de la ciudad tiene mejor educación y sabe más y conoce más, entonces, si nosotros sopesamos los 30 o 40 internos que tenemos acá ellos son más dominantes porque tienen más mundo porque conocen más, en ese compartir intercultural genera que ellos lleguen a más puntos de encuentro y por eso después de junio ya se relacionaron y ya se conocieron ... lo que traen los niños que vienen de lo urbano es fácilmente absorbido por los niños de acá de lo rural”.

De esta manera, en la institución educativa rural se presentan dos culturas diferentes entre estudiantes, generando conflictos entre estudiantes, por lo tanto, de acuerdo con Pérez et al. (2011), se ha constatado cómo ha ido aumentando el número de estudiantes procedentes de otras culturas en los contextos escolares, con normas y patrones de convivencia diferentes. Este hecho enriquece la diversidad cultural, la convivencia es más difícil en una cultura heterogénea que en una cultura homogénea. Las relaciones humanas en las instituciones educativas son cada vez más complejas y los conflictos surgen con mayor facilidad.

4.1.3 Agresiones físicas entre compañeros

En diferentes investigaciones realizadas se ha encontrado que en las instituciones educativas de educación básica y media los estudiantes vivencian violencia verbal y física entre compañeros, además, las agresiones físicas se suelen presentar con más frecuencia en los estudiantes de los grados inferiores, es decir, en los grados en los que los estudiantes oscilan las edades entre 12 y 14 años. Por lo tanto, de acuerdo con la investigación realizada por Hoyos y Córdoba (2005), con relación a la edad de los actores del maltrato entre iguales, se encontró que el fenómeno se concentra en las edades de 12 y 14 años, extendiéndose hasta principios de la educación en la media, y presenta un declive progresivo de los 15 a los 16 años.

Asimismo, de acuerdo con la investigación realizada por Hoyos y Córdoba (2005), y con lo hallado en la presente investigación, se coincide en que el maltrato entre estudiantes en bachillerato es mayor en los grupos más jóvenes, es decir, en los grados sexto y séptimo y se declina con el aumento de la edad, por lo tanto, a medida que los estudiantes se van acercando a los cursos superiores la violencia entre iguales se va disminuyendo. Por consiguiente, en este aspecto entran en juego diferentes variables como lo son la adaptación en los espacios escolares, las formas en que los niños han interiorizado la experimentación y expresión de las emociones, las formas de convivir con la familia, las formas en que han aprendido a solucionar los conflictos y la cultura del grupo social del que se hace parte. A continuación, se exponen algunos relatos de los actores que participaron en las entrevistas y grupos focales aplicados.

En la institución educativa urbana una docente en la entrevista manifiesta que “usualmente se presentan conflictos en los grados sextos y séptimos ... de pronto muestran violencia verbal, muestran reacciones violentas ante algunas situaciones, por lo tanto, los estudiantes se irritan y suelen responder agresivamente de manera verbal y algunas veces física ...”. Por su parte, los estudiantes en un grupo focal dicen, “... los hombres son los que más se agreden físicamente, por esta razón son los hombres los que más animan a los compañeros a que se peleen, se escuchan gritar dele, dele, dele, entonces, los compañeros que se agreden físicamente lo hacen en la mayoría de las veces porque se sienten apoyados por los compañeros ... en algunos casos los estudiantes implicados en los conflictos suelen citarse fuera de la institución en donde se agreden físicamente, los compañeros los siguen para observar la pelea y se forman como especies de barras en la que los mismos compañeros los incitan a la pelea y a que se den duro, en algunas ocasiones interviene la policía ... los conflictos que se dan entre los hombres son por el ego de que ahh quien se da más duro, de quien pelea mejor, esto pasa más que todo en los grados inferiores en sexto y séptimo. En grados superiores casi no se da eso, ... otra causa son los ideales que traen los niños de las invasiones, por ejemplo, llegan con el ideal que ser el más vago es ser el mejor, entonces, llegan al colegio a hacer desorden ...”.

Por otra parte, en la institución educativa rural los estudiantes en un grupo focal manifiestan que “... entre los hombres hay más comprensión y entre ellos casi no se agreden a veces el uno trata mal al otro y no le pone cuidado ellos son más relajados ...”. Por otra parte, una estudiante en una entrevista aplicada dice, “... aquí es más que todo entre las mujeres que uno las ve discutiendo así y se agreden verbalmente e incluso a veces también se agreden físicamente ... pero, sino que a veces, así como hay compañeros que separan, hay compañeros que apoyan que hágale que vamos Heidi, que vamos digamos que hágale una que hágale la otra,

entonces, eso ayuda a formar más el problema ...”. Por otra parte, un docente en la entrevista aplicada, manifiesta que “los chicos acá son pacíficos cuando tienen problemas ellos se acercan y le ponen la queja al profesor y ya cuando están muy cansados es que responden agresivamente ... eso pasa sobre todo con los niños de sexto ... ellos juegan a juegos de manos y eso generan fricciones, ...en esos juegos de manos a veces empiezan jugando y terminan peleando de verdad”. Por otra parte, una madre de familia en la entrevista aplicada expone, “mi hijo soluciona los problemas con los compañeros en el colegio a los golpes, él no trata de hablar con los compañeros ni nada porque él de una reacciona de manera violenta a los golpes ...”.

En la institución educativa indígena una estudiante en una entrevista dice, “en la institución a veces se presentan agresiones físicas y cuando esto sucede cogen a los dos que se agredieron de manera física y los castigan en formación, les pegan delante de todos los estudiantes”. Por otra parte, el directivo docente en la entrevista manifiesta que “... las agresiones que se dan son de manera física son verbales y resultan algunos casos de agresiones físicas fuera de la institución, pero son esporádicas ... dentro de la institución educativa se presentan algunos casos de agresiones físicas entre estudiantes pero son esporádicos y nosotros los llamamos rapidito, a nosotros nos avisa la misma guardia estudiantil o el cabildo escolar que ellos son los que hacen parte de lo que nosotros llamamos cuidandero estudiantil o guardia estudiantil y ellos son los que están mirando y están pendientes de lo que está pasando a nivel de contexto aquí en la institución educativa, si los estudiantes están peleando o no están peleando, entonces, ellos informan al profesor de disciplina o nos informan a nosotros, entonces, nosotros los llamamos o ellos los traen y hablamos con ellos a ver qué es lo que está pasando, pero si ya es muy repetitivo, entonces, llamamos los papás, les informamos todo y queda un compromiso de acuerdo y firmamos las partes, por lo menos nosotros aquí agresiones verbales, sí, hemos tenido llamamos a los papás, llamamos a la autoridad tradicional delante de la asamblea estudiantil y se hizo corrección o remedio que nosotros llamamos, pero eso ya es con la autorización de los padres de familia. El remedio son juetes sí el padre de familia autoriza, autorizan que le den juguete a los hijos porque a veces son muy rebeldes en la casa, entonces ellos autoriza, entonces, la autoridad tradicional les hace unas orientaciones y les hacen el remedio, pero el remedio no es castigo físico sino para que los demás se den cuenta que no deben hacer lo que está cometiendo el niño, entonces, eso es también es como una formación también general que si a él ahorita le dan juguete, entonces, cualquiera puede ser y que a él también le puede pasar lo mismo, entonces, ellos prefieren mucho eso y también se les hace recomendación que no vayan a hacer bullying porque a alguien se le dio juguete, porque si lo hacen también se le da juguete a él, entonces, ellos no dicen ah eso está bien hecho que le dieron juguete a Maritza, no nada de eso porque saben que a ellos también le pueden dar juguete, entonces, eso genera miedo en ellos y respeto a los otros, por lo menos nosotros le llamamos que eso es una enfermedad porque eso afecta a otros, entonces, ellos ya saben y por ahí conversaran entre ellos pero a empezar a hacer bullying porque los castigaron no”.

Así, se encontró que en la institución educativa urbana los conflictos de manera física se dan en su mayoría entre hombres, en cambio, en la institución educativa rural estos conflictos se tienden a dar en su mayoría entre mujeres. Asimismo, en las instituciones educativas urbana y rural se coincide en que las agresiones físicas se presentan en su mayoría en estudiantes de grados inferiores, es decir, en grados sexto y séptimo. También, coinciden en que cuando se presentan conflictos se forman dos subgrupos que se encargan de incitar a los compañeros

implicados en el conflicto a que se agredan de manera física, de esta manera, los estudiantes al sentirse apoyados terminan agrediendo y los compañeros los siguen dentro y fuera de la institución para observar las agresiones.

Por otra parte, en la institución educativa indígena se presentan agresiones físicas entre estudiantes de manera muy esporádica, sin embargo, es importante resaltar que se hace seguimiento constante a los estudiantes empezando porque a diferencia de las instituciones urbana y rural, está cuenta con la guardia escolar que se encuentran pendiente de los estudiantes todos los días, como también, en la cultura indígena se establece como principio fundamental la unión, el trabajo en grupo, y se hace énfasis en la solución de conflictos de manera democrática a través del dialogo, por consiguiente, se castigan a las personas que persisten en utilizar la violencia en la solución de conflictos. De esta manera, se asocia que no se presentan agresiones físicas de manera repetitiva por el miedo a ser castigados.

En la presente investigación se encuentra similitud con las conclusiones halladas en la investigación realizada por Hoyos y Córdoba (2005), teniendo en cuenta los relatos de los actores en las entrevistas y grupos focales realizados en la presente investigación, en donde exponen que las agresiones se tienden a dar en su mayoría en los grados inferiores y textualmente mencionan los grados 6° y 7°, como también, lo exponen Hoyos y Córdoba (2005, p. 26) en las conclusiones halladas en su investigación, se encontró que en relación con el grado escolar, se encontró que el maltrato entre estudiantes se concentra en los grados sexto y séptimo, en especial en grado séptimo, así, presentando una incidencia menor en 8°, y paulatinamente se torna poco frecuente en grado noveno.

Uno de los principales resultados de este estudio está relacionado con la variación de la incidencia del maltrato según el género, debido a que para un grupo importante de investigadores acerca del tema (Olweus, 1993; 1994; Banks, 1997; Bidwell, 1997; Shakeshaft, 1997; Boucher, 2001, citados en Hoyos & Córdoba, 2005), los agresores y víctimas del maltrato entre iguales se caracterizan por ser típicamente del sexo masculino. Esto se debe, quizás, a que históricamente muchos estudios acerca de la agresión, han excluido a las chicas de la muestra, y han definido la agresión en términos de lo físico y lo verbal (Crick y Rose, 2001, citado en Hoyos & Córdoba, 2005).

Hoyos y Córdoba (2005), en la investigación realizada exponen que el maltrato entre iguales, es decir las agresiones entre estudiantes se caracteriza por ser típicamente del sexo masculino, en este aspecto en la presente investigación se tiene similitud con respecto a lo expuesto por los estudiantes en la institución educativa urbana, sin embargo, difiere a lo que manifiestan los actores en la institución educativa rural, debido que ellos exponen que las agresiones se tienden a dar más entre mujeres, resaltando que entre las niñas se agreden de manera física y que se suelen irritar por pequeñas cosas en cambio los hombres toman las cosas con más calma y no prestan atención a pequeñas cosas que para las mujeres suelen ser importantes.

4.1.4 Agresiones verbales entre compañeros

En las instituciones educativas los estudiantes en el proceso de convivencia experimentan diferentes tipos de violencia, en especial, la violencia verbal, por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Artavía (2012), en las instituciones educativas entre compañeros “existe un alto nivel del empleo de violencia verbal. Se emplean malas palabras y expresiones despectivas y descalificadoras, que tienen como finalidad el ofender, humillar, insultar y molestar al otro” (Artavía, 2012, p. 26). En el entendido que,

A través de la violencia verbal, el agresor acosa a su víctima a través de los insultos, apodos o hablar mal de ésta. Según Casals (2006, p. 47, citado en Artavía, 2012), “los motes y los insultos son los dos tipos de abuso más frecuentes, en esto no hay diferencias de género que valgan y se dan con las demás formas de acoso”. Este tipo de violencia resulta ser menos perceptible porque no existe una evidencia física del maltrato, pero se ejerce violencia a través del lenguaje. Las palabras empleadas por las y los niños, expresan insultos y humillaciones a sus pares, con los cuales generan un alto grado de violencia (Artavía, 2012, p. 4).

En la presente investigación se encontró que en las instituciones educativas urbana, rural y étnica los estudiantes vivencian agresiones verbales entre compañeros. Asimismo, los docentes manifiestan en los grupos focales y entrevistas aplicadas, que en las instituciones educativas se presencian agresiones físicas y verbales siendo la más frecuente las agresiones verbales entre estudiantes. Así, lo exponen los actores en los relatos que se exponen a continuación.

En la institución educativa urbana una docente en una entrevista expone que “... se encuentra la tendencia de que los estudiantes en la mayoría de los casos tienden a resolver las dificultades o problemas por medio de agresiones verbales o físicas ... Generalmente en la institución se da muy poco los golpes sobretodo se da es la palabra, el insulto y es política del colegio intervenir para que no se amplíe o no crezca el conflicto, entonces, para que lleguen a los puños no es tan frecuente, si se dan casos eventuales, pero eso casi no se da porque se interviene a tiempo el conflicto, por eso se dan más que todo agresiones verbales”

Por otra parte, en la institución educativa rural los docentes en el grupo focal aplicado dicen “la mayoría de los problemas los estudiantes los solucionan por medio de agresiones verbales y físicas las dos, se presentan más agresiones verbales que físicas”.

Por último, en la institución educativa indígena, una docente en la entrevista aplicada manifiesta que “en la institución entre los estudiantes se presentan más agresiones verbales que físicas, las agresiones son más verbales la física casi no se da tanto, más de la parte verbal ...”. Por su parte, el directivo docente en una entrevista expone que “cuando se presentan conflictos entre los estudiantes la actitud de demostración de los gestos de ellos mismos y en algunos casos se insultan con la lengua materna, pero como algunos no la entienden, entonces, no entienden lo que les dicen, entonces, van rapidito y les preguntan a los otros de que quiere decir esto y se dan cuenta y entonces se da la agresión verbal y a veces hasta física, pero física casi no se da ...”.

La presente investigación concuerda con lo hallado en la investigación de Hoyos y Córdoba (2005, p. 25), al hallar que las manifestaciones que caracterizan el maltrato entre estudiantes son las agresiones verbales.

En resumen, el dato general de la incidencia, desde las perspectivas de la víctima, el agresor y los testigos, muestra que la manifestación que caracteriza el maltrato entre iguales dentro de la muestra estudiada, es la del maltrato verbal, con un especial énfasis en la modalidad de “poner apodos”; le sigue en orden de incidencia, el maltrato físico indirecto cuando se trata de “esconder cosas”; así mismo, el maltrato por exclusión social, “ignorar” y “no dejar participar”, encabezan la lista de incidencia general.

Por consiguiente, en la presente investigación se concluye que las tres instituciones educativas coinciden en que los estudiantes al tratar de solucionar los conflictos entre ellos tienden a hacerlo por medio de la violencia, resaltando que se presentan agresiones verbales y físicas siendo más frecuente la agresión verbal. Como también, se resalta que este fenómeno es más frecuente en las instituciones educativas urbana y rural.

4.1.5 Conflictos familiares

Los contextos familiares definen los comportamientos de los niños⁵, las formas en que los adultos en casa resuelven los conflictos son los patrones a seguir por los niños, es decir, si en casa resuelven los problemas por medio del diálogo los niños al interactuar con los amigos, los vecinos, conocidos o compañeros en la escuela van a repetir estos comportamientos, sin embargo, si en casa se solucionan los conflictos por medio de los golpes es el modelo a seguir y es como el niño luego va a responder ante el surgimiento de cualquier conflicto. Por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Álvarez (2010), las familias que promueven en el hogar espacios para el diálogo, generalmente desarrollan en los hijos conductas positivas que repercuten en los espacios escolares. A su vez, los padres que no dialogan e interactúan de manera negativa con sus hijos, crean en ellos actitudes hostiles que luego exponen con los compañeros en las instituciones educativas y con figuras de autoridad. por lo tanto, la manera como los padres de familia o personas con las que conviven afronten sus conflictos es determinante en la imagen que el niño se vaya formando de sí mismo y de sus acciones en el transcurso de la vida.

Igualmente, se hace importante gestionar la sana convivencia en la escuela y que esta a su vez a nivel institucional lo haga con la familia, sensibilizando a los padres de familia sobre la importancia de mantener buena comunicación con las personas que conviven y espacios democráticos en donde para solucionar los conflictos se tenga en cuenta el otro y los diferentes intereses sin tratar de imponer un punto de vista en particular, abriendo espacios de diálogo con una comunicación asertiva sin llegar a utilizar la violencia para tratar de solucionar los problemas, debido que la violencia solo genera más violencia.

Por otra parte, en la presente investigación se encontró que en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores manifiestan que en los contextos sociales en los que se encuentran se evidencia que los estudiantes vivencian violencia al interior de los hogares, como también, el acompañamiento con el que cuentan por parte de padres de familia no es el apropiado, debido que los estudiantes se suelen sentir y ver muy solos. Asimismo, los actores manifiestan en los relatos que se exponen a continuación.

⁵ En la presente investigación se utiliza el termino de niños para hacer referencia a niños y niñas.

En la institución educativa urbana los docentes en el grupo focal manifiestan que “se ve maltrato de los estudiantes por parte de la familia o en casa con las personas que conviven ... ellos dicen no profe eso desde que llego me están insultando, me están diciendo vaya lave la loza, o cualquier cantidad de cosas, entonces, se nota que a los chicos les falta demasiado afecto ... los sectores que manejamos nosotros son sectores vulnerables donde los problemas de esos sectores son problemas morales, son problemas de hambre y allá impera la cultura del más fuerte y como no hay un capital cultural muy grande en los padres de familia, ellos resuelven los conflictos como les enseñaron, a los golpes, pues no todos, pero si la mayoría, hay mucha gente que piensa así ...”. Por su parte, en la institución educativa rural los docentes en el grupo focal, dicen que “... en la casa los niños vivencian violencia física y verbal bastante, en algunos casos los abuelos son los que mandan en la casa, los abuelos desautorizan a los padres porque tienden a ser muy permisivos llegando al caso en el que el niño no sabe a quién hacerle caso ...”. Por otra parte, los docentes en la institución educativa indígena en el grupo focal manifiestan que “los conflictos que se presentan en la comunidad o en la familia de los estudiantes principalmente es la soledad de los niños, los papás se van a trabajar a las fincas y ellos pasan mucho tiempo solos, el acompañamiento que los papás deben de tener con ellos no es el mejor y uno sabe que hay algunos que ellos hacen el trabajo solos y no necesitan el acompañamiento pero hay otros que si necesitan pero no está el apoyo ahí, o sea no están los papás, se van una semana, vuelven y en el tiempo de ausencia de los papás los chicos se quedan a cargo de los hermanitos y de la casa”.

Es importante tener en cuenta que los estudiantes reflejan en la institución educativa lo que vivencian en casa con la familia o con las personas que conviven, por lo tanto, la familia es la principal protagonista en la educación de los niños en especial en los primeros años de vida, por consiguiente, de acuerdo con Linares y Salazar (2016, p. 185), los hijos son formados inicialmente en la familia, por esta razón es importante establecer relaciones interpersonales respetuosas y estimulantes en ambientes que permitan comprender y desarrollar habilidades sociales, cognitivas y adaptativas. Los primeros años de vida son determinantes en la formación de la personalidad de los individuos. Lo que se vive en casa, lo que transmite la familia, especialmente, los padres de familia a través del lenguaje es fundamental en la conformación de identidades.

Destacados teóricos del desarrollo infantil, como Freud, Maslow y Erikson, aseguran que es en la etapa de dos a cinco años cuando los niños conforman sus emociones y personalidad, así como el procesamiento de miedos, a perder el amor, la seguridad, el dominio de la angustia y la ansiedad, con que se enfrentarán a la vida. La familia tiene la responsabilidad de formar en los primeros años de vida del niño principios, valores, seguridad actitudes, que no se pueden delegar a otros agentes socializadores. Salazar (2013, citado en Linares & Salazar, 2016) indica que la familia, el núcleo social donde se forma al individuo, es ...la más compleja de las instituciones, ya que hoy este grupo social continúa ejerciendo (de manera positiva o negativa) las funciones educativas, religiosas, protectoras, emotivas, recreativas y productivas que ponen al estudiante en situación de vulnerabilidad (Salazar, 2013, p.11, citado en Linares & Salazar, 2016).

De acuerdo con Linares y Salazar (2016), la familia es determinante en la formación de los seres humanos, debido a la influencia que tiene en la adquisición de principios y valores, por lo tanto, se hace importante estudiar las dinámicas e interacciones sociales y culturales. El

conocimiento de cómo la violencia que se vive en el contexto familiar puede despertar en cada miembro de la familia el interés para aprender otras formas de relaciones familiares y nuevas estrategias para la resolver conflictos.

Por consiguiente, en las instituciones educativas urbana y rural se evidencia que la mayoría de los estudiantes no sienten apoyo de los padres de familia y permanecen mucho tiempo solos, estos al sentirse solos pasan mucho tiempo fuera de casa, no atienden ordenes de nadie y descuidan las cuestiones académicas. Por otra parte, en la institución educativa indígena no se refleja violencia en casa con la familia de los estudiantes, sin embargo, sí se expone que los estudiantes pasan mucho tiempo solos encargados de la casa y de los hermanitos, debido que los papás se marchan toda la semana para las fincas a trabajar.

4.1.6 Resolución de conflictos entre estudiantes por negociación

Un mecanismo de resolución de conflictos entre estudiantes en los contextos escolares es la negociación que se realiza mediante el dialogo de pares, así, entendiendo el concepto de negociación siguiendo los planteamientos hallados en la investigación realizada por Fuquen (2003), la negociación es el proceso a través del cual las partes involucradas llegan a un acuerdo. Se trata de una manera de resolución pacífica de conflictos, manejado a través de la comunicación, así, facilitando el intercambio para satisfacer objetivos sin llegar a la violencia. La negociación es la habilidad que consiste en tener una comunicación acertada, saber escuchar y entender, siempre buscando una solución que beneficie a todos. Las partes involucradas negocian fundamentadas en el respeto y la consideración; los intereses corresponden a lo que dificulta la negociación; lo que las partes reclaman y lo que se busca satisfacer son las necesidades, deseos o cuestiones materiales de las personas involucradas en el conflicto.

Según lo expuesto por los actores en los grupos focales y en las entrevistas aplicadas en las instituciones educativas urbana, rural e indígena se encuentra que los estudiantes en su mayoría solucionan los conflictos entre ellos mismos cuando los problemas no son tan graves, debido que se les facilita ponerse de acuerdo cuando no se encuentran alterados. Como se muestra en los siguientes relatos:

En la institución educativa urbana los estudiantes en el grupo focal aplicado dicen que “algunos conflictos se han solucionado por medio del dialogo entre estudiantes, esto en los casos que el conflicto no es tan grave ...”. En la institución educativa indígena los estudiantes en el grupo focal aplicado exponen que “los estudiantes suelen solucionar los conflictos entre compañeros cuando los conflictos son leves entre conversas van arreglando las cosas entre ellos”. Por otra parte, en la institución educativa rural los estudiantes un el grupo focal aplicado manifiestan que “los conflictos que hemos tenido se han solucionado hablando pacíficamente con los compañeros, a veces hablamos con el director de grado, ...”

Los actores en las tres instituciones educativas coinciden en exponer que los estudiantes solucionan la mayoría de los conflictos por negociación, siempre y cuando no se encuentren alterados, es decir comprenden los intereses de los compañeros cuando no experimentan las emociones de forma intensa. Por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Fuquen (2003, p. 275):

En la revista Desarrollo y Cooperación de Alemania, la negociación es considerada como la relación que logra equilibrar intereses opuestos, articular diversidad de oposiciones y conciliar diferencias a través de pactos concebidos, neutralizando divergencias y puntos de vista concebidos como antagónicos por los actores vinculados. Esta actividad lleva implícitos procesos de aprendizaje y fortalece una cultura democrática caracterizada por el debate, el escrutinio y la crítica abierta de las ideas, intereses y proyectos que integran la comunidad. La negociación implica el buen manejo de los procedimientos para cada una de las partes involucradas, es decir, exige un manejo sistemático mediante el cual se legitima un acuerdo en el que se comprometen los actores. Por lo tanto, es necesario planificar el proceso, tener claros los objetivos propios y los de la contraparte, clarificar los intereses particulares, saber sobre qué aspectos se está dispuesto a ceder y diseñar estrategias para el logro de los objetivos propuestos.

4.1.7 Resolución de conflictos entre estudiantes por mediación

La mediación se presenta como un medio que se utiliza en diferentes contextos para solucionar conflictos, especialmente en los contextos escolares de educación básica y media, por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por de Armas (2003, p.126):

La mediación es un proceso de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio. Es un proceso extrajudicial o diferente a los canales legales o convencionales de resolución de disputas, es creativo, porque mueve a la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de las partes, e implica no restringirse a lo que dice la ley. Además, la solución no es impuesta por terceras personas, como en el caso de los jueces o árbitros, sino que es creada por las partes (Rozenblum, 1998 citado en de Armas, 2003).

Entonces, la persona que sirve de mediador en la solución de conflictos debe de ser imparcial buscando siempre la mejor comunicación entre las partes y a su vez hacer énfasis que no existe un ganador y un perdedor, debido que los dos tienen sus propias razones que deben ser escuchadas, discutidas, comprendidas mediante un dialogo democrático, por consiguiente, de acuerdo con lo investigado por de Armas (2003, p.126):

La comunicación es un elemento esencial en la resolución de conflictos, de hecho, podríamos definir el proceso de mediación como el consistente en dotar a las partes en conflicto de unos recursos comunicativos de calidad para que puedan solucionar el conflicto que se traigan entre manos. A lo largo de todo el proceso, las partes hablan de reproches, posturas, opiniones, deseos, necesidades, sentimientos, y los mediadores deben ayudarles a que se expresen de forma constructiva y a que se escuchen, de tal manera que la comunicación que establezcan pueda ayudarles a resolver el conflicto (Suarez, 1996, citado en de Armas, 2003).

Así, mismo en los contextos escolares se necesita de docentes y directivos docentes que permitan mejorar los canales de comunicación entre los estudiantes por medio de la mediación, puesto que según los relatos de los actores en la presente investigación a los estudiantes se les dificulta resolver entre ellos conflictos que en la mayoría de casos son considerados graves para ellos. Así, destacando que en la institución educativa urbana los actores manifiestan que a los estudiantes se les dificulta solucionar los conflictos entre ellos, debido que la constante es que siempre busquen un docente para que les ayude a mediar, resaltando que si se dejan solos con los conflictos tienden a agredirse de manera física, sin embargo, los estudiantes antes de buscar el docente tratan de solucionar entre ellos cuando ya no pueden es que buscan al docente para que les ayude a mediar. A diferencia de las instituciones educativas rural e indígena que la constante es que la mayoría de los estudiantes no tratan de solucionar los conflictos solos entre ellos, debido que la tendencia es que siempre busquen al director de grado para que les ayude a solucionar los conflictos. Así, se expone en los relatos de los actores que se presentan a continuación.

En la institución educativa urbana los docentes en el grupo focal manifiestan que “... los estudiantes no suelen solucionar los problemas entre ellos, la constante es que ellos no sepan solucionar los conflictos, si el conflicto se deja solo entre ellos crece porque no tienen el aprendizaje o las herramientas necesarias para que lo solucionen entre ellos, regularmente acuden a uno como docente, si uno deja que el conflicto lo solucionen entre ellos usualmente siempre termina en peleas físicas, entonces, por eso por pequeño que sea el conflicto uno tiene que intervenir, aunque a veces uno esta, muy ocupado, se paran ellos y dicen mire profe que fulano de tal me está molestando y si uno no hace nada al momento los ve en el rincón agarrados ...”.

En la institución educativa rural los docentes en el grupo focal aplicado manifiestan que “Cuando se presentan conflictos los estudiantes no solucionan solos los problemas entre ellos, ellos siempre buscan un maestro para mediar y que les ayude solucionar los problemas porque si se dejan a ellos solos para que solucionen los problemas tienden a irse a golpes ... usualmente buscamos mediar con el director de grado. Usualmente tratamos de solucionar solos, buscamos al profesor solo cuando los problemas ya son muy graves ...”

En la institución educativa indígena los docentes en el grupo focal aplicado manifiestan que “en la mayoría de los casos los estudiantes buscan el director de grado o a otro docente como mediador para que les ayude a solucionar los problemas. A los estudiantes se les dificulta solucionar los problemas solos”.

Por lo tanto, la mediación es el medio o herramienta esencial para solucionar los conflictos en los contextos escolares, debido que los estudiantes no cuentan con las destrezas necesarias para hacerlo solos, por consiguiente, de acuerdo con Fuquen (2003), la mediación es de gran utilidad facilitando la comunicación entre los actores. El mediador es fundamental, debido que contribuye a la solución de conflictos, brinda una orientación a los implicados en el conflicto buscando siempre el beneficio de las partes, además procura eliminar o reducir la conducta conflictiva. Por consiguiente, “la mediación se basa en la adopción de premisas normativas referidas al poder, la confianza y la capacidad de hacer concesiones” (Fuquen, 2003, pp. 275-276).

Así, el mediador ayuda a mejorar la comunicación entre los implicados en el conflicto, a su vez reduce conductas agresivas haciendo consensos democráticos que mejora los canales de comunicación, como también, se encarga de enfocar, controlar y guiar las emociones de las personas implícitas en el conflicto. De esta manera, en la presente investigación se evidencia la importancia que tiene el mediador en la solución de conflictos, como también, que en su mayoría son los directores de grado los encargados de mediar y ayudar a solucionar los conflictos entre estudiantes, destacando el rol del director de grado como agente principal en la resolución de conflictos en instituciones educativas de educación básica y media con o sin coordinador y docente orientador.

4.1.8 Manejo institucional de los conflictos

A continuación, se expone la manera en que en las instituciones educativas urbana, rural e indígena manejan los conflictos entre estudiantes.

4.1.8.1 Ruta de atención institucional para la convivencia escolar

En cada institución educativa de educación básica y media se adopta una ruta de atención integral para la convivencia escolar, la cual se encuentra establecida en cada manual de convivencia, teniendo en cuenta que estos manuales de convivencia se construyen y actualizan siguiendo lo establecido en la Ley 1620 de 2013 Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Por lo tanto, de acuerdo con Peña et al. (2017), las instituciones educativas de educación básica y media, disponen de dispositivos para ejercer el control entre los cuales figuran el manual de convivencia. El rector como figura de poder exige comportamientos a docentes, estudiantes y padres de familia acordes con lo estipulado y acordado en el manual de convivencia; y a la vez el docente utiliza mecanismos como el observador del estudiante y actas de compromiso como herramientas para regular el comportamiento de los estudiantes.

Igualmente, en las instituciones educativas urbana, rural e indígena la comunidad educativa para implementar las rutas de atención se rigen a seguir lo acordado en el manual de convivencia institucional, de esta manera, los conflictos se manejan mediante un conducto regular claro cómo se expone en los relatos de los actores.

En la institución educativa urbana los docentes en el grupo focal manifiestan que “... el docente llama a los dos chicos que están en conflicto, se escuchan a los dos chicos, y se trata de llegar a un acuerdo ... si la cuestión se soluciona aquí con una falta tipo uno, se llaman los estudiantes, se hace la observación en el observador, los chicos hacen los descargos como tal, si se llega hasta ahí y se solucionó el problema pues se deja ahí, pero si no se soluciona el problema se llaman a los padres de familia y también se hace el registro con los padres de familia, si se soluciona ahí no es necesidad de pasar el caso a coordinación, sí el caso lo amerita se pasa a coordinación y si no se deja el registro en el observador del estudiante”. Por su parte, los estudiantes en el grupo focal aplicado manifiestan que “cuando no son tan graves los problemas se solucionan hablando entre compañeros, por lo general cuando no son tan graves los

estudiantes le avisan a un profesor, pero si llega a ser grave a tal punto que se agarraron a golpes, entonces, el director de grado habla con los implicados en el conflicto, ... si hay groserías o a penas se agarraron se hace de una la observación, después se pasa a coordinación y se hacen unos acuerdos, pero si no se cumplen estos acuerdos, entonces, el caso pasa a comité de convivencia y si el caso es muy grave se niega el cupo para el otro año, ... Son muy pocos los casos en los que después de pasar con la coordinadora pasan los estudiantes con problemas con la psicorientadora. Sin embargo, en este proceso a veces se siente insatisfacción ya que algunas personas con las que se tiene que hablar en este proceso no le ponen cuidado a uno ni prestan atención, sí solo sí, se presentan casos que consideran muy graves ahí si le dan importancia al estudiante”. Por su parte, una estudiante en una entrevista aplicada dice que “... cuando se pasan los estudiantes al comité de convivencia solo los mantienen más vigilados y le hacen seguimiento para ver cómo se siguen comportando”.

En la institución educativa rural los docentes en el grupo focal exponen que “cuando se presentan conflictos en la institución en la mayoría de los casos se trata de conciliar con los estudiantes y los docentes, luego, sí después de hablar con el docente que ha atendido el conflicto no se puede llegar a acuerdo el caso pasa con el profesor de disciplina en donde los estudiantes hablan y se escuchan, si el caso es muy grave pasa con el rector, si aún no se soluciona se pasa el caso con el comité de convivencia, ya lo último es la medida pedagógica con el consejo directivo y el comité de convivencia, en todo el proceso está enterado el director de grado y este a su vez cita a los padres de familia para mantenerlos informados de lo que está pasando con los hijos”. Una estudiante en una entrevista aplicada manifiesta que “... los estudiantes hacen un trabajo pedagógico acá en el colegio se ponen a limpiar un pedazo en el colegio, depende de lo grave que sea pues lo ponen a recoger basura o así, se sancionan dos o tres días y esa persona no puede entrar a clase y no puede presentar trabajos, eso depende de la sanción, digamos si por esas malas notas que no presenta pierde entonces tiene que venir a recuperar, se hacen dos recuperaciones por el año, la primera es cuando se termina el primer y segundo periodo y la segunda es cuando se termina tercero y cuarto periodo. Así se pueden recuperar dos periodos”.

En la institución educativa indígena los docentes en un grupo focal dicen que “en la solución de conflictos en la institución se tiene un proceso, primero dialoga el director de grado y el estudiante, si no se llega a un consenso se llama al padre de familia y se le informa, si tampoco se llegan a un acuerdo y se persiste en la falta, se pasa el caso con la coordinadora y esta a su vez pasa el caso al cabildo y al comité de convivencia”. Por su parte, una estudiante en una entrevista aplicada manifiesta que “... cuando se presentan conflictos entre los estudiantes se reúnen los estudiantes con el director de grado hablan, hacen compromisos y si el estudiante acata todo no pasa nada, pero si el estudiante persiste llaman a los papás y pasan el caso con la coordinadora, hacen unos compromisos y si el estudiante sigue persistiendo en la falta, la coordinadora llama al cabildo, este viene y les aplican el remedio a los estudiantes es decir le dan juetazos dependiendo de la gravedad de la falta. El remedio solo se aplica cuando los conflictos son muy graves porque si no solo se solucionan hablando entre estudiantes y el director de grado”.

Por lo tanto, se encontró algunas similitudes y algunas diferencias con respecto al manejo que cada institución educativa le da a la solución de conflictos entre estudiantes, sin embargo, las diferencias se tienden a ver más marcadas cuando los casos pasan a la última instancia, es decir, al comité de convivencia. Por lo tanto, “los procesos psicosociales y las normas que caracterizan

las interacciones que se desarrollan en la escuela son lo que realmente diferencian una escuela de otra, en su configuración y en los logros obtenidos” (Fuentes & Pérez, 2018, s. p).

En la presente investigación se encontró que en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores exponen un conducto regular claro, coincidiendo en que cuando se presentan conflictos entre los estudiantes, los docentes directores de grado son los encargados de hacer seguimiento y acompañamiento a los estudiantes, implicando a los padres de familia cuando es necesario y llegando a reportar el caso a coordinación o al rector y al comité de convivencia cuando los conflictos no se logran solucionar entre estudiantes, docentes y padres de familia. Sin embargo, en la institución educativa urbana los estudiantes muestran insatisfacción al manejo que algunos docentes o coordinadora le dan a los conflictos, debido que sienten que cuando surgen conflictos entre estudiantes los docentes y administrativos en la institución no le dan la importancia que amerita.

4.1.8.2 Docente director de grado

En los diferentes contextos escolares de educación básica y media se encuentra que cada curso tiene su respectivo director de grado que además de dirigir algunas asignaturas o áreas, también, se encarga del seguimiento permanente de los avances académicos y comportamentales de cada estudiante del grupo asignado, por lo tanto, en este proceso se tiene la oportunidad de conocer mejor a los estudiantes al igual que a las familias de estos, de esta manera, el estudiante se siente protegido e importante en la institución educativa especialmente por su director de grado, así, surgiendo lazos de amistad, apoyo, comprensión y confianza en donde el docente entra en un contacto permanente con los estudiantes abriéndose espacios de escucha, dialogo y acuerdos, destacando que para mejorar la convivencia y superar los conflictos entre compañeros se aprovechan las horas de direcciones de grado o tutorías como algunos maestros la llaman. Por lo tanto, de acuerdo con Pérez et al. (2011), las direcciones de grado son importantes para plantear situaciones problemáticas y su resolución que pueden ser consensuadas por el grupo. En estos espacios se puede trabajar las consecuencias que conllevan ciertas conductas en ellos mismos, en el grupo, a la institución y a la sociedad en general, así como el compromiso personal y grupal para la resolución de conflictos.

Es importante resaltar la importancia de establecer compromisos de una manera democrática entre estudiantes y director de grado, debido que el grupo al sentirse protagonista en la construcción de acuerdos, normas o pactos son comprometidos en la ejecución de estas y a su vez mediante el diálogo incentivan a los compañeros para que se cumpla lo acordado. Así, realizando un trabajo en equipo y solucionando los conflictos de una manera democrática. Por consiguiente, en la presente investigación se encontró que los estudiantes en su mayoría para solucionar los conflictos buscan al director de grado, encontrando en este un mediador que les ayuda a solucionar por medio del dialogo. De esta manera, en las instituciones educativas urbana, rural e indígena, los actores exponen que la mayoría de los conflictos se solucionan conversando entre los estudiantes y el director de grado. Así, como se expone en los relatos de algunos actores que se muestran a continuación:

En la institución educativa urbana los estudiantes en un grupo focal aplicado manifiestan que “... Más que todo los conflictos se manejan entre estudiante, director de grado y padre de

familia”. Similarmente una estudiante en una entrevista aplicada dice “nosotros casi no hablamos con la coordinadora ni el rector cuando se presentan conflictos, porque no tenemos contacto con ellos, nosotros más que todo hablamos es con los profesores”.

Por otra parte, en institución educativa rural los estudiantes en un grupo focal aplicado manifiestan que “... cuando se presentan conflictos entre compañeros buscamos a alguien que nos ayude a solucionar, en algunos casos con los profesores, ... usualmente buscamos mediar con el director de grado ...”.

Por su parte, en la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal exponen que “cuando se presentan conflictos en la institución se solucionan hablando, dialogando, diciéndole al profesor lo que está pasando, ... cuando el problema no es tan grave se busca el profesor director de grado para que ayude a solucionar ...”.

Los directores de grado son las personas en la institución educativa que más tiene contacto con los estudiantes y a su vez son las personas en las que más confían los estudiantes y buscan para que les ayude a solucionar los problemas, por consiguiente, de acuerdo con Pérez, et al. (2011) para prevenir los conflictos o mejorar la convivencia entre los estudiantes “es fundamental aprender a convivir con el conflicto y hacer de éste una oportunidad de crecimiento, de mejora, así como una herramienta pedagógica, a través de la cual se dote al alumnado de habilidades y estrategias para aprender a afrontarlos de forma positiva” (Pérez, et al; 2011, p. 100), teniendo en cuenta que los docentes son mediadores que a diario están formando a los estudiantes en emociones y habilidades comportamentales que se ponen en práctica en la convivencia, por lo tanto, se hace necesario trabajar desde el contexto en el que viven los estudiantes y retomar los conflictos que se vivencian en el diario vivir como oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal para adquirir habilidades sociales que permitan mejorar la convivencia y mitigar la violencia. Resaltando que se hace necesario que por medio de la mediación de los docentes se forme a los estudiantes en habilidades para que aprendan a solucionar los conflictos entre ellos por negociación. Asimismo, de acuerdo con Pérez et al. (2011, p. 100), para prevenir o disminuir los conflictos.

La tarea de los profesores no debe ser la de resolver, tapar, controlar, gestionar, ni tan siquiera mediar (siendo la mejor de éstas), asumiendo roles que no son los suyos, que no sirven a medio y largo plazo y crean dependencias. Se trata de recuperar el rol de educadores y educadoras, aprovechando los conflictos que surgen, ya no sólo para facilitarles el que los resuelvan ellos por sí mismos sino también para que de esta forma, aprendan destrezas que les permitan resolver mejor los que vayan surgiendo.

Sin embargo, este enfoque se tiende confundir dejando a los estudiantes solos para que ellos aprendan a solucionar los conflictos sin formarlos en la resolución de conflictos, por ejemplo, en el grupo focal aplicado a docentes en la institución educativa urbana una docente manifiesta que a los estudiantes en algunas oportunidades los deja solos con sus conflictos para que los aprendan solucionar, de esta manera, la docente dice “cuando me suceden esos conflictos en clase, la parte positiva es que yo le hago caer en cuenta, por ejemplo, alguien me dice profesora me quitaron el cuaderno, me lo escondieron, me dijo esto, me dijo que mi mamá es esto, entonces, yo les digo yo no voy a solucionarles sus conflictos, ustedes mismos ya deben ir

solucionando sus propias cosas, entonces, que el conflicto lo tienen los dos, entonces, se acercan los dos van a hablar y que paso, compañero porque me está insultando, compañero porque me está faltando el respeto, el otro le debe de contestar. ¿Por qué?, porque si nosotros le empezamos a solucionar todas esas pequeñas cositas que hacemos acá, entonces, cuando sean adultos no van a ser capaces de resolver sus propias cosas mínimas, sus necesidades y conflictos así sean mínimas, entonces, se van a ahogar en un vaso de agua. Entonces, por eso les digo ustedes dos van a hablar, van a solucionar, van a mediar y si es necesidad de pedir disculpas lo hacen, yo no voy a solucionarles a usted eso y ellos lo hacen ...”

Por lo tanto, los conflictos que son considerados graves para los estudiantes no se solucionan sino por el contrario se tienden a crecer, debido que los estudiantes no cuentan con las herramientas necesarias para solucionar los conflictos que consideran graves, por consiguiente, de acuerdo con Díaz (2005, p. 25), algunas características de la escuela tradicional ayudan a incrementar la violencia en los contextos escolares, como lo son:

la tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, considerándola como si no existiera o como problemas que ellos deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan.

El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad, actuando como si no existiera. El estar en minoría, de ser percibido como diferente, de tener un problema, o de destacarse por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso.

Insuficiencia de la respuesta que la escuela suele dar cuando se produce la violencia entre estudiantes. Dejando a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de las situaciones de violencia, y que suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esa falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, en especial en los niveles de educación básica y media, en donde los docentes se centran casi exclusivamente a impartir una determinada materia.

Así, en esta investigación se encontró que la respuesta que le ofrecen algunos docentes a los estudiantes a la hora de resolver conflictos que se les dificulta, no siempre es la apropiada, debido que en vez de ayudar a resolver el conflicto lo que hacen es incrementarlo al dejar a los estudiantes solos cuando los conflictos son considerados graves y los estudiantes solicitan ayuda.

4.1.8.3 Función del Docente Orientador

La Comisión Nacional del Servicio Civil, en el Acuerdo N° 151 del 30 de septiembre de 2010, expone las funciones del Docente Orientador como se encuentra a continuación:

En el artículo 9 se exponen las funciones. Estableciendo que los docentes orientadores son los responsables de desarrollar labores que corresponden al diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de acciones de orientación estudiantil tendientes a favorecer el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, dar acceso de la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y de respeto de la diversidad, las diferencias, que faciliten una convivencia generadora de relaciones

interpersonales respetuosas, al igual que en la realización de una actividad útil para el desarrollo humano y socioeconómico del país. Como también corresponde a los Docentes Orientadores cumplir funciones correspondientes a favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los estudiantes, para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la solución de conflictos y habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.

Los docentes orientadores también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias, entendidas como la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia y acudientes de los educandos, actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, investigación de asuntos pedagógicos, reuniones de profesores, otras actividades educativas, formativas, culturales y deportivas dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional de las instituciones educativas oficiales, así como actividades vinculadas en organismos o instituciones del sector que inciden directa o indirectamente en la educación (Acuerdo N° 151 del 30 de septiembre de 2010, artículo 9).

Por lo tanto, entre las funciones de los docentes orientadores está la de resolución de conflictos en la institución educativa, sin embargo, no siempre esto se cumple del todo, por ejemplo, el caso de la institución educativa urbana los estudiantes manifiestan el poco contacto que tienen con esta profesional y a su vez la necesidad de la existencia de un psicólogo con tiempo que los pueda escuchar, acompañar en la parte emocional y en la solución de conflictos. Teniendo en cuenta que en la Institución Educativa urbana cuenta con una docente orientadora, sin embargo, los actores manifiestan que la profesional debe atender la sede central con las respectivas sedes y esto implica que casi no se encuentre cuando se necesita, también, que es muy difícil que los estudiantes con problemas puedan pasar con ella.

Asimismo, en la institución educativa urbana una docente en una entrevista aplicada manifiesta que "... no contamos con una psicorientadora permanente porque la psicorientadora tiene que atender casos de otras dos sedes y de la principal en sus respectivas jornadas, es decir ella tiene que multiplicarse por seis porque son tres sedes con su doble jornada, entonces, ella está un día en la mañana en una parte, en otro día está en otra y así. Entonces, sí el caso amerita para que sea remitido con ella pues queda aplazado, el día que ella llegue se retoma el caso, se continúa con el proceso, pero cuando uno ve que el conflicto se puede manejar en la primera instancia como lo la entrevista con el docente que está presente pues ya no pasa a mayores, ahora si es un poco complicado y no está la psicorientadora, entonces, la coordinadora cita a los padres de familia". Por su parte, los estudiantes en un grupo focal aplicado manifiestan que "cuando los casos son bastante graves hacen pasar con la psicorientadora, pero por lo regular se hacen observaciones o hasta se hacen matrícula condicional, pero es difícil que esos casos lleguen hasta la psicorientadora ya que son muy pocos los casos que se pasan con la psicóloga porque ella casi nunca se encuentra en la institución ... Hace falta un psicólogo con más tiempo en la institución pensando en los estudiantes que tienen problemas de convivencia, por lo tanto, hace falta alguien que se encargue de dar un apoyo a la parte emocional de los estudiantes ya que la psicorientadora que se encuentra en la institución debe atender otras sedes y esto hace que muchas veces que se necesita no se encuentre".

La tarea del docente orientador se le está dejando a los docentes los cuales no tienen espacios, tiempos y capacitación suficiente para encargarse de las funciones del docente orientador, sin embargo, se encuentra que en el Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

Artículo 40. Servicio de orientación. En todos los establecimientos educativos se prestará un servicio de orientación estudiantil que tendrá como objetivo general el de contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, en particular en cuanto a: a) La toma de decisiones personales; b) La identificación de aptitudes e intereses; c) La solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales; d) La participación en la vida académica, social y comunitaria; e) El desarrollo de valores, y f) Las demás relativas a la formación personal de que trata el artículo 92 de la Ley 115 de 1994 (Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, artículo 40).

Sin embargo, se encuentra que en 2 de las 3 instituciones educativas investigadas no existe docente orientador, y en la que hay, existe muchos estudiantes y no logra atender a todos.

4.1.8.4 Rol de padres de familia

El rol que ocupan los padres de familia en los contextos escolares es supremamente importante e indispensable para la formación de los estudiantes, teniendo en cuenta que con una buena comunicación entre la comunidad educativa se logra interiorizar emociones generadoras de una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas, como también, se facilita para que los estudiantes alcancen el éxito en cuestiones académicas, destacando que la familia es la primera instancia encargada de cimentar valores, comportamientos, formas de pensar, sentir y actuar, como también, formas de convivir e interactuar con otros, por lo tanto, de acuerdo con Peña et al. (2017, s. p.), las instituciones educativas perciben la familia de gran relevancia para la convivencia escolar, debido que los mecanismos de autoridad y las pautas de crianza facilitan la convivencia en el proceso escolar; o, por el contrario, la dificultan. Así, el establecimiento de normas claras y la formación en valores, al interior del hogar, contribuyen a la estructuración de un sistema de premios y castigos que facilitan moldear la conducta deseada.

Sin embargo, en los contextos escolares se evidencia que en algunos casos los planteamientos de los padres de familia van en contra de los objetivos institucionales, es decir, se encuentran algunos casos en los que los padres de familia incentivan a los hijos para que se genere violencia con los compañeros y los mismos padres de familia en algunas ocasiones generan violencia verbal y física hacia los hijos y/o con las personas que conviven, por lo tanto, enseñan a los niños a solucionar los conflictos por medio de la violencia verbal y física.

Por consiguiente, en la presente investigación se encontró que en las instituciones educativas urbana y rural los actores manifiestan que cuando se presentan conflictos entre estudiantes y citan los padres de familia se evidencia la violencia física y verbal de algunos padres de familia hacia los niños, es decir, algunos padres de familia tratan de resolver los conflictos por medio de la violencia, de esta manera, enseñando a los estudiantes a responder de manera violenta. Por otra parte, en la institución educativa indígena, utilizan el remedio (castigo

físico dirigido por el cabildo mayor), como instrumento principal para resolver los conflictos institucionales entre estudiantes y algunos conflictos que son considerados graves en la familia o en la comunidad. De esta manera, se exponen los relatos de los actores a continuación.

En la institución educativa urbana una docente en la entrevista aplicada dice “cuando se presentan conflictos en la institución ... algunos padres de familia son comprensivos, reconocen la debilidad de sus hijos, entran a pedir ayuda para mejorar, por otra parte, otros padres de familia que llegan derecho a buscar responsables por cualquier lado diferente a su hijo, como también, llegan padres de familia que reaccionan de una manera violenta en donde llegan a maltratar a los niños de manera verbal y físicamente halándole el cabello, sacan la mano y se la ponen al estudiante con insultos les gritan que los van a sacar de estudiar, que se van ya para la casa ...”. De la misma manera, los estudiantes en un grupo focal manifiestan que “cuando los conflictos han sido graves ... se han citado los padres de familia estos han llegado y formado un pleito muy fuerte y cuando se llega a la casa a uno lo cogen y le dan una garrotera ...”.

En la institución educativa rural una madre de familia en la entrevista aplicada manifiesta que “... delante de los compañeros en el colegio yo le he pegado a mijo ... mi hijo ha tenido problemas en la institución ... porque aquí lo chocan y él no se deja, él no es de dejarse porque yo le he dicho a él, porque él antes se dejaba ... entonces, yo le dije no señor parece, no se deje y parece duro y no se deje ... no migito parece y así como el man se le pare parece y no vaya a llorar delante de las personas no vaya a echar el pie atrás porque si usted hecha el pie atrás le está dando a entender al otro que usted es una gallina ...”.

En la institución educativa indígena una estudiante en una entrevista aplicada dice “... al pasar el caso con el cabildo, él viene a la institución y llaman a los papás del que cometió la falta y hacen una reunión y si los papás lo permiten en formación le dan juete a los niños que cometieron la falta, la mayoría de los papás que son de la comunidad indígena están de acuerdo en que se le de juete a los hijos en formación en la institución pero si los papá son de la comunidad de los mestizos ellos si no permiten que les den juete a los hijos en formación y dicen que eso lo solucionan en la casa”.

Por consiguiente, en las instituciones educativas urbana y rural no siempre se encuentra el apoyo en los padres de familia en la formación de los estudiantes, debido que en algunos casos al citar a los padres de familia a la institución surgen otros conflictos que conllevan a agresiones verbales y física hacia los hijos delante de los compañeros y docentes, por lo tanto, de acuerdo con Fuentes y Pérez (2018), las diferencias socioculturales constituyen el foco de conflictos entre estudiantes, debido a las diferencias en las acciones, el comportamiento y los hábitos de cada estudiante. También, en la participación de las familias se hace evidente estas diferencias en los procesos de acompañamiento escolar como los son asistencia a reuniones, visitas a la escuela, acompañamiento de tareas escolares y acatamiento de reglas y normas. La familia está convocada a participar de manera amigable en la crianza de sus hijos, sin embargo, no siempre esta participación contribuye al proceso de formación de los estudiantes.

Asimismo, en la presente investigación se encontró que en las instituciones educativas urbana y rural según los relatos de los actores se evidencia que los padres de familia al ser citados a la institución educativa tienden a solucionar los conflictos por medio de agresiones

físicas y verbales, de esta manera, enseñan a los hijos a responder de manera violenta cuando tienen diferencias con los compañeros. En efecto, de acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación de Díaz (2005, p. 25):

“el 37,6% de los adolescentes evaluados manifestó su aceptación de la creencia de que «Si no devuelves los golpes que recibes, los demás pensarán que eres un cobarde», muy de acuerdo con una de las frases que con cierta frecuencia siguen transmitiendo los adultos a los niños: «Si te pegan, pega», en la que se refleja que la incoherencia escolar respecto a esta violencia expresa otra incoherencia existente aún más amplia en el resto de la sociedad en relación con dicho problema”.

En esta investigación se encontró que en las instituciones educativas urbana y rural la mayoría de los padres de familia no tienen las destrezas necesarias para mediar los conflictos de los hijos, por el contrario al momento de tratar de solucionarlos lo que hacen es crecerlos, también, se encontró que en estas instituciones no se trabaja de la mano con los padres de familia en cuanto a la formación de los estudiantes en solución de conflictos, debido que al citar a algunos padres de familia en la institución estos tienden a formar conflictos utilizando la violencia verbal y física.

4.1.9 Democracia en las instituciones educativas

Los espacios democráticos son esenciales en los contextos familiares y escolares, resaltando que los colegios son generadores de transformaciones sociales que surgen en la convivencia que tienen los estudiantes en estos espacios, por consiguiente, de acuerdo con lo investigado con Pérez et al; (2011), uno de los aspectos que se debe tener en cuenta para mejorar la convivencia es “la modalidad de gestión participativa y democrática tiene que imperar en el centro y de toda la comunidad educativa en la que se relacionan y participan de la información, consulta y toma de decisiones, mediante el debate y consenso como procedimientos para la resolución de conflictos” (Pérez et al; 2011, p. 107). Es decir, se debe involucrar a toda la comunidad educativa en la toma de decisiones con una participación activa y democrática, de la misma manera, deben surgir espacios democráticos en la resolución de conflictos, en donde en cada institución se tenga en cuenta la formación integral de sus estudiantes y enseñe a los estudiantes a convivir con otros, teniendo en cuenta que de acuerdo a Pérez et al. (2011). Aprender a convivir exige cultivar actitudes de apertura, un interés por las diferencias y un respeto por la diversidad, enseñando a reconocer la injusticia, adoptando medidas para superarla, resolviendo las diferencias de manera constructiva y pasando de situaciones de conflicto a la reconciliación y a la reconstrucción social. Por lo tanto, se analizó la existencia de espacios democráticos en las instituciones educativas urbana, rural e indígena, teniendo en cuenta los relatos de los actores según lo hallado en las entrevistas y grupos focales como se expone a continuación.

En la institución educativa urbana los estudiantes exponen la falta de espacios democráticos en la institución, también, la falta de involucrarlos en la toma de decisiones que de una manera u otra los involucra a ellos. Por su parte, en la institución educativa rural los estudiantes exponen que en la toma de algunas decisiones se sienten representados por el consejo estudiantil, también que en las clases se abren los espacios democráticos, sin embargo, sienten

que algunas veces en la institución se imponen las cosas. Por otra parte, en la institución educativa indígena los actores exponen que a los estudiantes se les inculca en la formación de liderazgo y de la libertad, es decir, se abren espacios democráticos para que los estudiantes manifiesten con lo que están de acuerdo y con lo que no, sin embargo, los estudiantes sienten que pueden intervenir en las decisiones institucionales solo si los docentes están de acuerdo.

En la institución educativa urbana los estudiantes en un grupo focal aplicado manifiestan que "... Falta ... democracia, porque los estudiantes casi no somos escuchados en la institución y cuando somos escuchados no nos tienen en cuenta, como tampoco, se ponen en prácticas las ideas que se proponen ... Prevalecen las ideas de los maestros por encima de las de los estudiantes. Falta mejorar el manual de convivencia y que los estudiantes puedan intervenir en el mejoramiento de este ya que este es elaborado por los docentes, la coordinadora y el rector y cuando dan a conocer el manual es para que los estudiantes lo conozcan, lo pongan en práctica, más no para hacerle cambios. En el manual de convivencia se encuentran ciertas reglas las cuales los estudiantes no estamos de acuerdo ...".

Por otra parte, en la institución educativa rural los estudiantes en un grupo focal aplicado manifiestan que "... el manual de convivencia es construido por el concejo estudiantil, algunos padres de familia y el profesor de convivencia, nosotros ni sabemos porque ese manual de convivencia hace tiempos está. En la institución nos permiten ser democráticos y exponer los puntos de vista con libertad, en clase exponemos con lo que estamos de acuerdo o con lo que no, en la institución a veces si nos imponen las cosas y a veces si nos dejan decidir".

Por su parte, en la institución educativa indígena los docentes en el grupo focal aplicado dicen que "los estudiantes en la institución tienen la libertad de expresarse, de exponer con respecto a lo que están de acuerdo y con lo que no, uno de los valores es esa libertad, incluso ellos mismos eligen a los cabildantes, ellos los eligen, ellos tienen la capacidad de discernir quien puede ser el gobernador (personero estudiantil) y quién no. Los estudiantes eligen los cabildantes que son los que llamamos representantes de grado, ellos eligen los cabildantes en cada grado desde preescolar. Los estudiantes eligen la gobernadora, la gobernadora suplente, las secretarías y los fiscales sin importar el sexo puede ser hombre o mujer. ...". Por su parte, una estudiante en una entrevista aplicada manifiesta que "el manual de convivencia lo construye toda la comunidad educativa y los cabildantes con el gobernador ... sí, estoy de acuerdo con todo lo establecido en el manual de convivencia ... los estudiantes podemos intervenir en las decisiones que se toman en el colegio solo si los profesores están de acuerdo".

Por lo tanto, en especial en la institución educativa rural y urbana se evidencia falta de espacios democráticos en la comunidad educativa. Por consiguiente, de acuerdo con Pérez et al. (2011), para prevenir las conductas violentas y fomentar la convivencia los estudiantes deben sentirse implicados en la elaboración y ejecución de las normas de funcionamiento de la institución educativa, de la disciplina y de la convivencia escolar, teniendo en cuenta que su participación debe ser gradual según la edad.

Las estructuras administrativas y la organización institucional deben permitir que los estudiantes opinen sobre las decisiones que les afectan; de lo contrario daría lugar a la pasividad como a la impotencia, al tomar conciencia el sujeto de que él es ajeno a los cambios que se

producen en su alrededor. El estudiante entiende que no se le tiene en cuenta y son otros los encargados de modificar las situaciones e influir en su futuro.

Así, destacándose que en especial los estudiantes de la institución educativa urbana expresan la necesidad de tener la libertad para ser protagonistas en la construcción de normas y reglas con espacios democráticos que les permita exponer con lo que se sienten a gusto y con lo que no. Por otra parte, los estudiantes en la institución educativa rural, aunque cuentan con espacios democráticos en la institución, también, sienten la necesidad de ampliar estos espacios en donde no se impongan algunas cosas, sino que se construyan de manera democrática. Por último, en la institución educativa indígena, aunque los estudiantes se sienten a gusto y comparten las normas o mandatos existentes en la institución, se puede percibir que los estudiantes en la toma de decisiones institucionales no tienen del todo la libertad de participar, debido que lo hacen solo si los docentes están de acuerdo.

4.2 ANÁLISIS CATEGORÍA EMOCIONES

A continuación, se expone el análisis de la categoría de emociones.

4.2.1 Concepción de emociones

Maturana (2001) que expone que las “emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción” (Maturana, 2001, p. 8). Luego expresa que:

lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. Por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto ... Finalmente, no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción (Maturana, 2001, p. 9).

Por consiguiente, las acciones se exponen como respuesta de la experimentación de emociones que permiten su realización, de esta manera, dependiendo de la emoción que se experimente asimismo es el tipo de acción que se realice.

En la presente investigación, se comparte el planteamiento de los actores en cuanto a que las emociones son contagiosas, en especial entre aquellas personas que tienen la habilidad de experimentar y expresar la emoción de empatía, debido que en algunas ocasiones si se interactúa con una persona que experimenta y expresa tristeza conlleva a sentir tristeza, en cambio sí se comparte con una persona que experimenta y expresa alegría conlleva a experimentar alegría, destacando que algunas emociones como lo son la alegría, el amor, la empatía, apoyo, entre otras, se transmiten con facilidad entre amigos, pareja, compañeros y familiares mejorando los estados de ánimo y las formas de enfrentar diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad.

Así, en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores definen las emociones como los sentimientos que experimentan los seres humanos en el transcurso de la

vida, como también, las identifican como la expresión del sentir, es decir, las entienden como el sentir y una forma de comunicación. Así, como se expone en los relatos de los actores a continuación.

En la institución educativa urbana una estudiante en una entrevista dice que “las emociones son sentimientos de una persona que experimenta toda la vida como lo son alegría, tristeza, egoísmo, celos, angustia, felicidad entre otros sentimientos que se sienten según el estado de ánimo”. Por su parte, los docentes en el grupo focal aplicado manifiestan que “las emociones es la manifestación del ser humano frente a situaciones. Las emociones son una mezcla de estados de ánimos con estados mentales, es la forma como nosotros nos expresamos frente a una situación, ... entonces, las emociones son esa mezcla de lo que uno tiene por dentro, de lo que uno tiene en la mente y el estado de ánimo que uno tenga en ese momento”.

En la institución educativa rural una estudiante en una entrevista manifiesta que “las emociones son los sentimientos de uno, lo que uno siente con cada cosa que pasa, digamos si le pasa algo bueno uno siente felicidad que es una emoción y si le pasa algo malo uno siente tristeza”. Por otra parte, los docentes en el grupo focal dicen que “las emociones son la forma de expresar algo, las emociones son sensaciones que tiene la persona de algo que le despierta a uno un estímulo, atracción, puede ser, miedo, odio, son energías positivas y negativas que experimenta el ser humano en el transcurso de sus diversas actividades, las emociones todos los sentimos las positivas y las negativas. Las emociones que considero negativas son la ira, el cutin que cogen y se cortan, las emociones son estímulos a nivel interno y externo que se deben desde los sentidos y son negativas o positivas, las positivas son no enojarse aceptar las cosas y hacerlas bien”. (El cutin según los actores son aquellas acciones en las que los estudiantes toman cuchillas y se realizan cortadas en cuerpo ellos mismos).

En la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal aplicado dicen que “algo que uno siente, lo que uno ve cuando pasa algo, lo que uno logra y siente, las emociones son aquellas que le generan felicidad por cualquier cosa, la emoción es como lo que uno siente cuando se va a encontrar con el novio, las emociones es cuando uno siente alegría. Las emociones pueden ser buenas o malas, las buenas son la felicidad, el amor y las malas son la tristeza, la rabia la preocupación”. Por su parte, una docente en una entrevista aplicada dice que “la emoción es como ese sentimiento que uno expresa bien sea de alegría cuando algo sale bien, uno se siente contento, con el simple hecho del rostro uno lo demuestra que ha estado bien, pero también, cuando uno tiene bajones uno muestra ese sentimiento, ese algo que no deja que se exprese, hay chicos que son muy alegres pero cuando uno ya los nota como bajitos de ánimo uno dice bueno, a este que le paso es como que ese sentimiento que a uno le flota desde la parte alegre, desde la parte emotiva pero también desde la parte baja, ósea, cuando uno tiene problemas o dificultades uno lo demuestra desde ese sentir con el simple hecho del gesto uno tiene”.

Para concluir, en la presente investigación los actores en las instituciones educativas definen las emociones coincidiendo en que con las acciones se expresan las emociones que se experimentan, asociándola con los sentimientos que surgen en el transcurso de la vida, además las clasifican las como buenas y malas.

4.2. 2 Tipos de emociones

En la presente investigación se identificó y clasificó las emociones como básicas y sociales, así como se expone a continuación.

4.2.2.1 Emociones básicas

Las emociones básicas poseen una alta carga genética, están presentes en todas las personas y culturas, en el entendido que presentan respuestas emocionales preorganizadas, sin embargo, la forma como se experimentan y se expresan se puede gestionar o enfocar en cada contexto cultural de manera que puede variar las formas de emocionarse los integrantes de diferentes grupos culturales.

4.2.2.1.1 Tristeza

En el entendido que la tristeza se entiende como:

El proceso de valoración de la emoción de tristeza está relacionado con la pérdida o el fracaso, actual o posible, de una meta valiosa, entendida esta como un objeto o una persona. Dicha pérdida no tiene por qué ser irreversible o permanente, tal como han señalado alguna vez Oatley y Johnson-Laird (1987, citado en Palmero et al; 2002), o el propio Lazarus (1991, citado en Palmero et al; 2002), puesto que puede referirse a una separación temporal de algo o alguien especialmente apreciado por la persona que experimenta la tristeza. La tristeza, además, puede ser experimentada también cuando la pérdida es sufrida por alguien próximo a la persona que experimenta la tristeza ... (Palmero et al; 2002, p. 358).

Por lo tanto, en el caso de los estudiantes que experimentan la emoción de tristeza en los contextos escolares cuando se presentan conflictos, se puede deducir que el surgimiento de esta emoción se debe al experimentar pérdida o fracaso de una meta o posiblemente de una persona querida, teniendo en cuenta que de acuerdo con Palmero et al. (2002), ... “los estímulos ante los que se desencadene dicha emoción vendrán tamizados por influencias sociales, culturales, morales, incluso religiosas, que haya experimentado el individuo en particular. ...” (Palmero et al; 2002, p. 359). Es decir, es natural que todas las personas experimenten esta emoción, sin embargo, la forma como la expresan es aprendida en el contexto social del que hagan parte. Por consiguiente, en la presente investigación en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores exponen que los estudiantes experimentan la emoción de tristeza cuando vivencian o presencian un conflicto, por lo tanto, la presencia de conflictos en los contextos escolares hace que surja la emoción de tristeza y angustia en los estudiantes, así, como se expone en los relatos de algunos actores a continuación.

En la institución educativa urbana una estudiante en una entrevista manifiesta que “cuando se presentan conflictos suelo sentir angustia ya que se daña el buen ambiente entre compañeros y ... pero cuando el conflicto es con personas muy cercanas tristeza. Por otra parte, cuando los compañeros sienten celos o envidia hacia mí me siento sola, deprimida y me da mucha tristeza ... Se siente tristeza más que todo cuando se tiene el conflicto en la casa, porque

mi mamá a veces me dice cosas que me duelen mucho porque utiliza palabras muy hirientes cuando está muy brava”. Por su parte los estudiantes en un grupo focal aplicado dicen que “los estudiantes que consumen sustancias psicoactivas no tienden a ser agresivos, pero se ven muy tristes, solos, deprimidos, desmotivados, algunos se cortan las muñecas con cuchillas y dicen que se cortan para sentir el dolor físico y no emocional, algunos han intentado suicidarse... cuando se presentan conflictos se siente tristeza por el daño que se hizo o porque se reflexiona que se pudo solucionar de manera diferente o porque se sienten involucrados en los problemas, también se sienten mal porque sienten que pudieron hacer algo y no hicieron nada, los problemas se volvieron grandes y ellos mismos animaron a que se formara el problema Se siente rabia y tristeza porque los docentes no hacen seguimiento ya que quieren calmar todo en el momento y seguir la clase ignorando el problema que se presenta y no se preocupan por ayudar a mejorar las relaciones entre los estudiantes”.

En la institución educativa rural los estudiantes en un grupo focal aplicado dicen que “cuando se presentan conflictos en la institución se siente tristeza porque uno se da cuenta nada más como uno extiende la mano y como le pagan a uno, uno se siente decepcionado porque entre uno más da como que más le pagan a uno mal pues esa es la tristeza que a uno le da”.

En la institución educativa indígena una estudiante en una entrevista aplicada dice que “cuando veo que en formación están castigando a alguien siento tristeza porque no acatan las ordenes, por eso llegan a eso, por no escuchar y por desobedecer. Cuando se presentan conflictos siento tristeza cuando me dicen algo que no me gusta o algo que no es”. Por su parte, los docentes en el grupo focal aplicado manifiestan que “a veces los estudiantes hasta los pequeños vienen con esa emoción de tristeza como de ira y tienden a ser agresivos con los compañeros, esto se da mucho por la ausencia de los papás...”

Por consiguiente, de acuerdo con Palmero et al. (2002), entre las funciones de la tristeza, se encuentra que tiene connotaciones sociales, la expresión de dicha emoción es interpretada como una petición de ayuda a los miembros del grupo o de la sociedad. De esta forma, se incrementa la cohesión social y la unión entre los miembros de un grupo social, así, fomenta la conducta de ayuda o conducta altruista.

La tristeza ayuda a mejorar las relaciones interpersonales destacando que en los contextos escolares los estudiantes que ven a sus compañeros tristes entienden que estos necesitan ayuda, por lo tanto, surgen expresiones y acciones de compañerismo, empatía y preocupación por el otro. También, surge la necesidad de autoevaluación de las acciones en las que se interpretan acciones que hacen daño al grupo como tal o a una persona que pertenece a este. Así, en la presente investigación se encontró que, al presentarse conflictos entre estudiantes, surge la emoción de tristeza, sin embargo, después de que los estudiantes experimentan esta emoción exponen la habilidad para entender a los demás, de ponerse en el lugar del otro, asimismo, los estudiantes que no se encuentran implicados en el conflicto exponen un estado afectivo que sintoniza con los estudiantes implicados en el conflicto, además, realizan acciones apropiadas para solucionar el conflicto de los compañeros. Por consiguiente, luego de experimentar la emoción de tristeza surge la emoción de empatía, teniendo en cuenta que las emociones de tristeza y empatía surgen luego de realizar una autoevaluación de los daños que pueden y/o los compañeros pueden causar en el otro u otros.

De esta manera, se entiende que la tristeza se experimenta y se expresa en los diferentes contextos siguiendo la cultura interiorizada por el grupo social del que se hace parte en el que se da mayor o menor relevancia a aspectos consensuados en sociedad, además, la tristeza en los diferentes contextos invita al cuidado del otro.

4.2.2.1.2 Ira

De acuerdo con lo investigado por Palmero et al (2002, p. 354):

ha habido alguna aproximación que considera que la emoción de la ira no tiene un fundamento biológico ni básico, pues sus connotaciones son sociales, pudiendo ser entendida dicha emoción como una suerte de síndrome o rol social transitorio culturalmente determinado, que escapa al mecanismo fisiológico (Averill, 1982, p. 3, citado en Palmero et al; 2002). Más allá de esta aceptación constructivista, la opinión más extendida es la que considera que en la emoción de ira existe una fundamentación biológica ineludible, que prepara al organismo para experimentar dicha emoción cuando la valoración de un estímulo o evento posee una significación referida a una ofensa o desprecio (Solomon, 1993; Russell y Fehr, 1994, citado en Palmero et al; 2002).

Por consiguiente, en los contextos escolares se encuentra que los estudiantes en la valoración que hacen de los estímulos que experimentan cuando se presentan conflictos son de ofensa y desprecio con los compañeros, asimismo, en la presente investigación se halló que los estudiantes en las instituciones educativas urbana, rural e indígena manifiestan que cuando se presentan conflictos en la institución experimentan la emoción de ira hacia los compañeros principalmente porque no están de acuerdo con la forma con la que los compañeros solucionan los conflictos. Así, destacando que la emoción de venganza se asocia a las emociones de ira y decepción, debido que cuando la mayoría de los estudiantes experimentan las emociones de ira y decepción surge la emoción de venganza. Asimismo, a continuación, se exponen los relatos de algunos actores.

En la institución educativa urbana una estudiante en una entrevista aplicada dice "... me da ... rabia cuando se presentan conflictos en la institución porque a veces son por cosas por las cuales no hay necesidad de decirse groserías o discutir por bobadas y llegan a cosas más graves como las de agredirse físicamente y eso me da rabia ... Se siente más que todo rabia por lo que las cosas se pueden solucionar hablando y se tiende a solucionar por medio de violencia ...". Por su parte, los estudiantes en un grupo focal aplicado dicen que "... después de que pasan los conflictos en algunos casos queda la rabia y sigue la rivalidad, las personas que ganaron la pelea se sienten felices y las personas que perdieron sienten más rabia, sienten ganas de venganza para ganar la próxima pelea". Por su parte los docentes en el grupo focal aplicado manifiestan que "... Cuando se presentan conflictos los estudiantes expresan la rabia y la expresan mediante la violencia, la grosería, empujones, las palabras".

En la institución educativa rural una estudiante en una entrevista aplicada dice que "a veces cuando uno está en un conflicto uno muestra como ... incomprensión y rabia es lo que se siente cuando se le presenta un conflicto". De la misma manera, los estudiantes en un grupo focal

aplicado dicen que “cuando tenemos un conflicto sentimos rabia, mal genio, ... por ver como los demás le pagan a uno”.

En la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal aplicado manifiestan que “... cuando a alguien se le aplica el remedio en la institución, a veces se siente rabia con la persona que le hizo algo malo porque uno piensa que eso está mal hecho ... Cuando tenemos un conflicto sentimos rabia porque uno no hace nada malo y lo insultan a uno, es verdad a uno le da rabia que uno no se mete con los demás y si vienen y se meten con uno ... Cuando se presentan conflictos en la institución se siente rabia porque, por ejemplo, si uno tiene un familiar aquí en el colegio ya sea un primo o un hermano a uno le da como rabia y también miedo al tratar de separarlos y de que no se peleen y se termine el conflicto ... sentimos rabia porque le van a hacer algo a la familia o a uno mismo, rencor contra la persona que le quiere hacer algo malo ...”. De la misma manera, una estudiante en una entrevista aplicada dice que “cuando veo que en formación están castigando a alguien siento rabia porque los estudiantes se agreden físicamente”. Por otra parte, el directivo docente en la entrevista aplicada manifiesta que “a los estudiantes cuando se les aplica el remedio no les da pena, a veces quedan con rencor con docentes, a ellos les da es rabia ... ellos no hablan no dicen nada y prefieren quedarse quietos ahí”. De esta manera, en la institución educativa indígena cuando se habla de remedio se refiere a un castigo físico que se aplica a los estudiantes por medio de latigazos en formación en especial a aquellos estudiantes que han cometido faltas de manera repetitiva.

Por lo tanto, la ira siendo una emoción biológica se combina fácilmente con las emociones sociales como venganza, decepción, etc. Debido que el cómo se interioriza y se expresa depende del contexto cultural del que se haga parte, destacando que al experimentar y expresar está emoción se refuerza con las costumbres, valores, reglas, leyes, religión, cultura y formas de emocionarse y de convivir que surgen en el contexto social en el que se formen las personas.

Por consiguiente, es relativamente fácil combinar la dimensión biológica de la emoción de ira con las influencias sociales y culturales. Así, biológicamente hablando, se produce la emoción de ira cuando un individuo realiza una valoración acerca de un determinado estímulo o situación, llegando a la conclusión de que alguna meta oposición, material o no material, se encuentra amenazada por algún agente externo o por la impericia o incapacidad del propio individuo (Palmero et al; 2002, p. 354).

Por lo tanto, de acuerdo con Bisquerra (s. f.) “la ira se activa cuando el individuo se siente víctima de una injusticia, perjudicado, herido, invadido, insultado, despreciado, etc.” (Bisquerra, s. f; p. 217) entonces, al individuo experimentar ser violentado conlleva a que responda de diferentes formas, en algunos casos con actos violentos y en otros de manera pacífica, esto depende de la habilidad que tengan los individuos de controlar la ira, los impulsos y la habilidad de experimentar y expresar la emoción de empatía, destacando que las formas en que se exprese la ira son mediadas por la formación recibida desde núcleo familiar desde niños, los valores, las formas de emocionarse, la formas de convivir y la cultura interiorizada. Por consiguiente, de acuerdo con Bisquerra (s. f), la ira es expresada de diferentes formas, la mayoría de las personas que han tenido un apego seguro con sus progenitores y que después han mantenido vínculos afectivos confortables, con intimidad y autonomía emocional tienen una percepción positiva de

ellos mismos y de los demás, en efecto, ante situaciones de conflictos se sienten seguros y no necesitan responder con violencia. La venganza no se hace indispensable para estas personas. Pero para otras personas sí es indispensable la venganza. El problema surge cuando una persona tiene una visión negativa del mundo y de sí misma y se siente amenazada. Esto favorece e incrementa la violencia. En algunos casos se puede activar una doble violencia: fuera (hacia los demás) y dentro (hacia uno mismo). Por ejemplo, es el caso de personas depresivo-violentas, su patrón de comportamiento coincide con muchos casos de violencia de género, que se caracteriza por matar a la pareja y los hijos y luego suicidarse.

Por consiguiente, en los contextos escolares en la institución educativa urbana en especial se expone con mayor frecuencia que los estudiantes al experimentar la emoción de ira tienden a responder de manera violenta hacia sus compañeros, es decir, la venganza es indispensable para ellos resolver los conflictos, debido que no tienen autocontrol de sus emociones, así, fortaleciéndose los comportamientos agresivos entre compañeros, en el entendido que los estudiantes al solucionar los conflictos por medio la violencia física siempre resultara un estudiante o un grupo de estos que buscaran vengarse de los compañeros por medio de agresiones físicas. Por consiguiente, en el contexto escolar siempre se van a encontrar aspectos que van a deteriorar la integridad de una persona o varias.

Por lo tanto, se entiende que las personas que tienden a responder ante la presencia de conflictos de manera violenta son aquellas que ven en los demás una amenaza, malinterpretando las intenciones de los demás, no tienen la habilidad de controlar y regular la ira en ellos mismos ni en los demás, no son empáticos, por lo tanto, al experimentar la emoción de ira conlleva al surgimiento de la violencia por medio de agresiones físicas y verbales.

Sumando a lo anterior en el caso del contexto indígena, también, surge la emoción de ira cuando los compañeros ejecutan acciones que conllevan a aplicarles el remedio, además, se expone que cuando al estudiante se le aplica el remedio este experimenta ira hacia los docentes.

4.2.1.3 Felicidad

En la presente investigación se retoma la emoción de alegría como sinónimo de felicidad teniendo en cuenta que de acuerdo con Barragán y Morales (2014), las emociones como la serenidad, la curiosidad, la esperanza, la vitalidad, el entusiasmo, la satisfacción, el vigor, la alegría, el orgullo etc. son rasgos distintivos y características de la felicidad, por lo tanto, siguiendo lo investigado por Palmero et al. (2002, p. 340):

Lazarus (1991, citado en Palmero et al; 2002), desde una perspectiva cognitiva, considera que la alegría se produce como consecuencia de la valoración que hace un individuo referida al progreso razonable respecto a la consecución de un fin deseado. Ortony, Clore y Collins (1988/1996. Citados en Palmero et al; 2002,), también desde una postura cognitiva de la emoción, apunta que la alegría se produce fundamentalmente tras la evaluación positiva de las consecuencias provocadas por un determinado evento, en términos de las implicaciones que presenta para las metas de una persona. Esto es, si las consecuencias provocadas por un acontecimiento son evaluadas como deseables, y contribuyen a la consecución de objetivos, se produce la alegría. En suma, a partir de un

análisis general de las teorías cognitivas, podemos concluir que la emoción de la alegría se produce como consecuencia de la valoración de que las metas u objetivos a conseguir se encuentran próximos, pueden ser mantenidos, o se pueden recuperar.

Por consiguiente, la emoción de alegría o felicidad es una emoción que surge por un determinado suceso que hace que las personas sientan que las metas u objetivos deseados se encuentran cercanos o que se pueden mantener, es decir, se han superado obstáculos para poder obtener lo deseado, por lo tanto, se encontró que en los contextos escolares el surgimiento de conflictos y el manejo inadecuado de estos han hecho que los estudiantes sientan que los conflictos entre compañeros obstaculizan sus metas, deseos y objetivos, sin embargo, por otra parte, también, se halló que en algunos estudiantes se ha interiorizado la idea que la mejor forma de solucionar los desacuerdos entre compañeros es por medio de agresiones físicas y que el que golpee más fuerte al otro es el que alcanza el objetivo o la meta deseada, así, experimentándose la emoción de felicidad por el agresor.

Por lo tanto, en la presente investigación se halló que en las instituciones educativas urbana y rural los actores manifiestan que cuando se presentan conflictos entre estudiantes algunos chicos experimentan y expresan felicidad porque los espectadores toman como una recocha cuando los compañeros se agreden y animan para que estos se agredan físicamente, también, otros expresan felicidad cuando ven que los compañeros agreden a la persona que les cae mal, igualmente, otros experimentan felicidad al agredir a sus compañeros. Así, se expone en los relatos de los actores como encontramos a continuación.

En la institución educativa urbana los estudiantes en un grupo focal manifiestan que “cuando se presentan conflictos algunos compañeros muestran felicidad, animan a los del conflicto para que se agredan físicamente, porque lo ven como una recocha, ... los compañeros que sienten felicidad es porque creen que todo es recocha ...”.

En la institución educativa rural los estudiantes en un grupo focal aplicado dicen que “algunos compañeros expresan felicidad cuando otros están agarrados y les dicen que le dé al otro, porque, por ejemplo, se están peleando y esa persona que esta alegre quiere que lastimen a la otra, porque le cae mal, si yo soy amigo/a de esa persona pues hay si no me gusta que le peguen”. Por su parte, los docentes en el grupo focal dicen que “los niños que expresan alegría cuando se presenta un conflicto lo hacen porque cumplieron una meta de pronto, porque lograron hacer algo que ellos querían hacer, porque lograron una satisfacción, una necesidad, algo que tenían reprimido y lo expresaron”.

En la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal dicen que “cuando a alguien se le aplica el remedio en la institución, se siente intriga ... Se siente es como curiosidad de chismosear porque le pegaron, felicidad porque lo castigaron porque si lo castigan es por algo, así, aprende y se corrige ...”

Por consiguiente, según los relatos de los actores cuando se presentan conflictos entre estudiantes los compañeros expresan felicidad apoyando a los compañeros a que se agredan físicamente o ellos mismos agrediendo a los compañeros, por lo tanto, este tipo de comportamientos se pueden atribuir a la presencia de conflictos presentes y pasados, es decir,

conflictos que no se han resuelto a tiempo de la mejor manera, por consiguiente, los estudiantes sienten la necesidad de ajustar cuentas, como también, los estudiantes que se han sentido ofendidos u agredidos por algún compañero siente felicidad al ver que este es agredido. Así, de acuerdo con lo investigado por Palmero et al. (2002, p. 340).

La alegría es una emoción que se corresponde con una respuesta multidimensional, con connotaciones adaptativas, que suele ser muy breve, muy intensa y provocada por un estímulo antecedente y con unas características específicas. La alegría es una emoción básica que se caracteriza por poseer una importante dimensión innata; no obstante, al igual que en prácticamente todas las emociones, los desencadenantes que pueden evocar dicha emoción presentan una mayor influencia cultural (Rosenman y Smith, 2001, citado en Palmero et al; 2002).

Por lo tanto, la cultura familiar, social y escolar incitan a los estudiantes a interiorizar las emociones y a expresarlas como lo hacen las personas de cada comunidad, por ejemplo, en la comunidad indígena los estudiantes cuando se presentan conflictos que conllevan al castigo físico de los compañeros, los espectadores experimentan y expresan la emoción de felicidad al ver que le aplican latigazos a los compañeros, ya que no lo ven como un castigo como tal, sino como lo que ellos llaman el remedio para que aprendan al igual que los espectadores que lo que hizo está mal y no lo debe hacer. Por otra parte, en la comunidad mestiza en las instituciones educativas urbana y rural algunos estudiantes experimentan felicidad ante la presencia de la violencia en la resolución de conflictos, debido que es lo que han aprendido en casa con la familia, la comunidad y en la misma escuela, es decir, es la cultura que se ha interiorizado, por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Cano y Reyes (2015, pp. 217-218):

El desarrollo de habilidades psicosociales en el ámbito escolar es de suma importancia en contextos donde pareciera que violentar y ser violentado es algo natural; la cultura de la violencia en la gestión de conflictos se naturaliza a través de las intervenciones que tienen no solo los alumnos, sino también autoridades, docentes, personal no docente e incluso padres de familia; esta cultura limita el logro de los más nobles propósitos que encierra la educación que se traducen en pilares: Aprender a conocer, Aprender hacer, Aprender a vivir juntos, Aprender a ser (Delors, 2014, citado en Cano & Reyes, 2015).

4.2.2.1.4 Miedo

De acuerdo y siguiendo los planteamientos de Palmero et al (2002, p. 334) se entiende la emoción de miedo como se expone a continuación.

Se produce la emoción de miedo cuando se produce un estímulo, evento o situación que, tras la valoración realizada por un individuo sea dicha valoración consciente o no consciente, resulta significativamente relacionada con la amenaza física, psíquica o social al organismo, así como a cualquiera de las metas valiosas que este persigue. Es decir, con la posibilidad más o menos probable y certera de que la persona perderá algo importante. El proceso de valoración asociado a la emoción de miedo tiene connotaciones de pérdida; tiene connotaciones de ocurrencia futura y tiene características de inmediatez. La emoción de miedo se encuentra asociada a la principal característica o finalidad de

cualquier ser vivo: la supervivencia. Cuando aparece la posibilidad de perder la vida o cualquier otra variable asociada a la misma o a su calidad, se produce la emoción de miedo.

Por consiguiente, en los contextos escolares los estudiantes en algunos casos experimentan la amenaza física, psíquica o social, ya sea al organismo propio o al de los compañeros, por lo tanto, la amenaza a la vida o a las metas que se persiguen se encuentra presente cuando surgen conflictos entre estudiantes que conllevan a la violencia, debido a que en los contextos escolares los conflictos entre estudiantes trascienden a agresiones verbales y físicas que de una manera u otra hace que los estudiantes experimenten la emoción de miedo. Por consiguiente, en la presente investigación se halló que, en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores manifiestan que cuando se presentan conflictos en la institución los estudiantes experimentan la emoción de miedo, en especial cuando se presentan agresiones físicas, debido que temen ser lastimados o que lastimen a los compañeros, también, se encontró que hay una relación directa con la emoción de culpa y la emoción de miedo, es decir, los estudiantes experimentan la emoción de miedo cuando han experimentado la emoción de culpa, por ejemplo, cuando un estudiante se siente culpable por los resultados de un conflicto, reconoce en su interior que las acciones que realizó son negativas o perjudiciales para él y el grupo social del que hace parte, por lo tanto, experimenta la emoción de miedo por lo que pueda pasar como consecuencia de las acciones realizadas. De esta manera, los actores exponen en los relatos lo siguiente.

En la institución educativa urbana los estudiantes en un grupo focal aplicado manifiestan que "... cuando se presentan conflictos en la institución se siente miedo porque eso nos puede afectar a nosotros, a las personas que queremos, ... se sienten miedo cuando se presentan conflictos porque da miedo que en una pelea nos puedan lastimar o se lastimen ellos ... porque se empiezan a tirar cosas, por ejemplo, la vez pasada en la sala de informática se pusieron a pelear y dañaron un vidrio y nos pusieron a pagar a todos". Por otra parte, una docente en la entrevista dice que "los estudiantes sienten miedo sobre todo cuando se tiene la culpa ... generalmente los estudiantes que sienten miedo son los estudiantes que saben que se han equivocado y les genera incertidumbre lo que les va a pasar, teniendo en cuenta que el temor mayor de ellos es que les llamen a la mamá o le hagan la observación en el observador del estudiantes ya que ellos saben que a la tercera observación pasan al comité de convivencia y eso les generará que la mamá haga presencia en el colegio, generalmente en la casa encuentran el golpe, la violencia, el castigo, les decomisan el celular, por lo tanto, los estudiantes evitan trascender hasta el hogar los conflictos escolares".

En la institución educativa rural los estudiantes en un grupo focal aplicado manifiestan que "cuando se presentan conflictos en la institución se siente miedo, porque de pronto me puede pasar a mí también cuando hay un conflicto y se genera violencia física, miedo porque un compañero podría estar peleando y pues uno por no dejarlo pelear entraría ahí y pues de pronto le pueden pegar a uno por buscar a coger al otro para que no pelee, se siente miedo a intervenir".

En la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal aplicado dicen que "cuando tenemos conflictos sentimos miedo porque uno siente que le van a hacer el remedio, desesperación por lo que puede pasar después si no se soluciona el problema. Se siente miedo o

desesperanza por lo que vaya a pasar. ... Cuando a alguien se le aplica el remedio en la institución, se siente intriga, miedo de pensar que a uno también le vayan a pegar, ... Cuando se presentan peleas a uno le da miedo que de pronto puedan lastimar a la otra persona y pueda quedar con secuelas o algo así, también que en la pelea se safen y le peguen a un niño pequeño o hasta que a uno mismo le puedan pegar”.

Por consiguiente, cuando se presentan conflictos que generan violencia entre estudiantes, se encuentra que los estudiantes en los diferentes contextos escolares sienten la amenaza a su vida, así, viéndose afectada la convivencia de los estudiantes al presentarse interrumpida la armonía en la convivencia escolar, por lo tanto, de acuerdo con Palmero et al. (2002), cuando una persona experimenta la emoción de miedo toma conciencia de la dificultad por la que pasa y de lo que puede perder, por consiguiente, decide escapar o enfrentarse a la situación, en ambos casos experimenta una activación de los mecanismos y procesos que tienen que ver con la defensa, así, la emoción de miedo puede ser considerada como un sensor que avisa del peligro vital, cada vez que el organismo detecta la presencia de algún estímulo o situación que amenaza su vida o su equilibrio. El miedo tiene funciones relacionadas con la supervivencia.

Por consiguiente, en esta investigación se halló que cuando se presentan conflictos entre estudiantes en los contextos escolares urbano y rural los niños no se sienten del todo seguros, debido que experimentan la emoción de miedo dentro y fuera de las instituciones educativas.

4.2.2.1.5 Asco

De acuerdo con los planteamientos de Palmero et al. (2002, p. 366), se entiende que:

el asco define una marcada aversión producida por algo fuertemente desagradable o repugnante. El asco es la respuesta emocional causada por la repugnancia que se tienen por alguna cosa o por una impresión desagradable causada por algo. Es una emoción compleja, que implica una emoción de rechazo de un objeto deteriorado, de un acontecimiento psicológico o de valores morales repugnantes.

Los desencadenantes del asco son los estímulos desagradables fundamentalmente químicos los potenciales peligrosos o los molestos, como por ejemplo, comida descompuesta, los olores corporales o la contaminación ambiental. También producen reacción de asco toda una gama sensorial de estímulos condicionados aversivos, mientras los estímulos incondicionados suelen ser olfativos o gustativos.

En la presente investigación se encontró que en la institución educativa urbana los estudiantes experimentan la emoción de asco cuando se presentan conflictos en la institución, así, en el grupo focal aplicado los estudiantes dicen que “cuándo se presentan conflictos los estudiantes experimentan el asco y lo expresan mediante expresiones de humillación al otro, de desagrado con el otro o con el profesor.

4.2.2.2 Emociones sociales

las emociones sociales se aprenden en la convivencia con los otros y se sienten y

expresan según la cultura del individuo.

4.2.2.2.1 Envidia

De acuerdo con lo planteado por Palmero et al. (2002, p. 408), la envidia:

Es una de las emociones de las personas cuya valoración moral suele ser más peyorativa, hasta el punto que es difícil que alguien admita padecerla, especialmente porque con ella se asume no solo que se codicia lo que tienen los demás y se desea su mala suerte, sino que, de alguna manera se reconoce, siquiera implícitamente, una inferioridad respecto a la persona que posee lo que se anhela.

La comparación social es uno de los procesos más relevantes implicados en el autoconcepto y autoestima, ya que los demás sirven como criterio a la hora de valorar nuestras propias capacidades (Tesser y Campbell, 1980, citado en Palmero et al; 2002). La envidia se produce frecuentemente cuando los otros superan en habilidades, logros, o cualquier otra variable psicológicamente relevante (Salovey y Rothman, 1991, citado en Palmero et al; 2002).

Por consiguiente, la envidia se encuentra presente en todos los contextos sociales en los cuales según la cultura y las emociones interiorizadas se da importancia a ciertas variables que se presentan en los grupos sociales, por lo tanto, en los contextos escolares hay diversidad de estudiantes con diferentes culturas y formas de emocionarse, con diferentes estratos sociales que de una forma u otra generan fricciones o roces entre estudiantes, debido que se evidencia mucha desigualdad en especial en factores económicos que hacen que trasciendan al surgimiento de emociones como la envidia que en la mayoría de los casos no aporta a la sana convivencia, puesto que el trasfondo de la envidia es la comparación con el otro, sin embargo, no se quiere decir que la comparación con el otro sea mala, porque al compararse con otros conlleva a trazarse objetivos y metas, trabajar y perseverar por alcanzarlas, es decir, motiva a crecer en diferentes sentidos, por otra parte, también, se encuentra que al compararse con otros surgen inferioridad, baja autoestima, superioridad, entre otras, por lo tanto, al surgir la emoción de la envidia se puede experimentar y expresar de diferentes maneras dependiendo de la cultura interiorizada.

De esta manera, en la presente investigación se encontró que en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores manifiestan que los estudiantes experimentan y expresan la emoción de envidia, destacando, que se desea lo que el compañero/a posee ya sea belleza, novio/a o cosas materiales. De esta manera, se exponen los relatos de algunos actores a continuación.

En la institución educativa urbana una estudiante en una entrevista manifiesta que "... Cuando mis compañeros son odiosos o me cogen rabia porque les da celos o envidia porque hago las cosas bien trato de no ponerles cuidado y me alejo de ellos ...". El directivo docente dice que "...los niños a veces sienten envidia porque usted tiene lo que yo no tengo ...".

En la institución educativa rural los estudiantes en el grupo focal dicen que "la envidia en el colegio se da entre compañeros porque uno tiene una cosa y el otro no la tiene ... por

ejemplo, la novia cuando un compañero tiene una novia y el otro la quiere tener, pero no la puede tener ...”. Una estudiante en una entrevista manifiesta que “a veces, si se presentan conflictos entre mis compañeras ... a veces, a uno le da como rabia de que sean tan tontas de que se peleen por envidia porque cada persona tiene su propia esencia y nadie puede ser igual a la otra, a veces eso es lo que algunas compañeras quieren ser iguales a las otras ...”

En la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal aplicado dicen que “las niñas sienten celos o envidia por las otras niñas por lo que tienen o por lo que son, por ejemplo, que son vanidosas o más bonitas ... A veces se presentan rivalidades por novios, por envidia ...”.

Por lo tanto, la envidia entre estudiantes no suele ser vista de buena manera, debido que mientras se está admirando y deseando lo que la otra persona posee a la vez se está buscando la manera de dañar a la otra persona junto con lo deseado. Por consiguiente, los estudiantes, no exponen que ellos experimentan y expresan envidia, sin embargo, si manifiestan que los compañeros sienten envidia hacia ellos o hacia los compañeros, de esta manera, se encontró que los estudiantes miran y reconocen lo que experimenta, expresa y hace el otro, pero no miran ni reconocen sus propias emociones, destacando que eso es parte de la inteligencia emocional tener conciencia sobre las propias emociones para poder controlarlas y transformarlas, por lo tanto, de acuerdo con Mola et al. (2015, p. 54):

La envidia es considerada una experiencia hedónicamente desagradable. Esta emoción surge cuando una persona carece de un atributo deseado y se caracteriza por el anhelo de que la persona que lo posee lo pierda o se vea perjudicada (Parrott & Smith, 1993, citado en Mola et al; 2015). La condición mínima para que se desencadene la envidia es la comparación social ascendente (por ejemplo, Smith, Parrott, Diener, Hoyle & Kim, 1999, citado en Mola et al; 2015). A su vez, Smith et al. (1999, citado en Mola et al; 2015) sostienen que esta emoción se caracteriza por sentimientos de inferioridad, injusticia y mala voluntad. Así, los sentimientos de inferioridad se desencadenan a partir de la comparación social ascendente, la cual provoca una disminución en la autoestima. Mientras que los sentimientos de injusticia se originan cuando la otra persona (similar en la mayoría de los aspectos a la persona envidiosa) goza de una ventaja importante. Ahora bien, cuando dicha ventaja es considerada inalterable, aparecen los sentimientos de mala voluntad (Parrott & Smith, 1993, citado en Mola et al; 2015).

Por consiguiente, en las instituciones educativas urbana, rural e indígena se encontró que los estudiantes experimentan y expresan la emoción de la envidia entre compañeros ya sea por cosas materiales o por personas deseadas sentimentalmente, por lo tanto, se evidencia baja autoestima de los estudiantes en las tres instituciones educativas, debido que la envidia se encuentra presente, sin embargo, los estudiantes la reconocen en los compañeros más no en ellos mismos, así, evidenciándose falta de formación en inteligencia emocional. De esta manera, se evidencia que al realizarse una comparación social surge el sentimiento de inferioridad entre los estudiantes en los contextos educativos, por lo tanto, se hace urgente que en los contextos educativos se trabaje la formación de la autoestima, es decir, que se enseñe a los chicos a aceptarse y amarse tal como son, al igual que a vivir en medio de la diferencia.

4.2.2.2.2 Celos

De acuerdo con lo investigado por Palmero et al (2002, p. 405), se entiende que:

los celos no son emociones simples, sino que podríamos entenderlos como una experiencia emocional compuesta de al menos tres emociones básicas: ira, tristeza y miedo (Sharpsteen, 1991, citado en Palmero et al; 2002), además de otras reacciones asociadas como disgusto o sentimiento de inferioridad. De cualquier manera, como cualquier otra experiencia emocional, está compuesta por tres dimensiones que las caracterizan: cognitivo, experiencial fisiológica-adaptativa y conductual-expresiva (Choiz, 1996, citado en Palmero et al; 2002).

En lo que hace referencia a los aspectos cognitivos, lo característico de los celos es la percepción de amenaza de pérdida de una relación significativa, o de la cualidad de la misma (Parrot, 1991, citado en Palmero et al; 2002). Al mismo tiempo se atribuye a la responsabilidad de dicha amenaza a la otra persona con quien se mantiene la relación, o a una tercera en discordia. Otros autores mantienen que la característica de la amenaza de los celos es la pérdida de la atención del otro.

Por lo tanto, es importante destacar que en los contextos escolares en educación básica y media surgen relaciones sentimentales entre estudiantes, por consiguiente, los celos surgen entre estudiantes por cuestiones amorosas, como también, por algunas habilidades como lo son la comunicación asertiva, el pensamiento crítico, la solución de conflictos, la expresión corporal, entre otras que tienden a despertar celos de quienes no las poseen.

Por consiguiente, en la presente investigación se halló que en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los estudiantes experimentan y expresen la emoción de celos entre compañeros, así, destacando que en los contextos escolares se encontró que los celos que se generan entre estudiantes hacen que surjan agresiones verbales y físicas. A continuación, se exponen los relatos de algunos actores.

En la institución educativa urbana una estudiantes en una entrevista dice que "... a veces las peleas se dan por bobadas, por novios, por celos y cosas así, ... los estudiantes son muy celosos y le cogen rabia a los estudiantes que sobresalen, les gusta participar, se expresan bien y hacen las cosas bien, luego empiezan a decir chismes de ellos y en ocasiones los tratan mal de manera verbal y física ... Hemos presenciado violencia física fuera de la institución entre compañeros, pero esas peleas se dan más que todo por cuestiones de celos de novios". Por su parte, los estudiantes en el grupo focal manifiestan que "... los conflictos en el caso de las mujeres tienen un trasfondo amoroso por celos en donde el novio o exnovio se fijó en otra niña, ...".

En la institución educativa rural los estudiantes en un grupo focal manifiestan que "los conflictos entre compañeros se presentan por la envidia, los celos ... Este año había un muchacho que era novio de una niña de decimo y luego fue y le dio un beso a otra y luego ellas fueron y se agarraron de las mechas y eso fue por celos y el muchacho feliz dándose las de muy hombre ...".

En la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal manifiestan que “en la institución se presentan conflictos por celos, porque a veces el piensa que es mejor que el otro, también por parejas más que todo en décimo y en once que se dan las parejas sentimentales”. por otra parte, una docente en una entrevista aplicada expone que “se presentan casos de celos porque ... se dan relaciones sentimentales entre los estudiantes, entonces hay chicas, por ejemplo, les gusta el mismo muchacho y a ella también le gusta, entonces, por eso se dan los celos, pero yo he visto que eso es como pasajero porque ellas entran en discusiones uno las ve como en discusión, pero después es como si nada pasara ya uno las ve normal como si nada pasara, ...”.

Por consiguiente, lo encontrado en la presente investigación se relaciona con lo hallado en la investigación de Díaz (2005) en donde expone que una característica de la escuela tradicional que ayuda a incrementar la violencia en los contextos escolares es “*el tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad, actuando como si no existiera*”. En función de esto puede explicarse que el hecho de estar en minoría, de ser percibido como diferente, de tener un problema, o de destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso. Así, resaltando que los estudiantes que se destacan por cualquier cualidad tienden a que los compañeros sientan celos hacia ellos en donde esos celos son expresados en resentimiento, ira, agresiones verbales y físicas, por lo tanto, algunos estudiantes por sobresalir por una cualidad envidiada por los compañeros tienden a ser víctimas de agresiones causadas por los mismos compañeros. Por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Palmero et al. (2002), los celos son un fenómeno social porque las manifestaciones de esta emoción están relacionadas las formas en que se ha interiorizado expresar las emociones, con las normas, creencias, símbolos y valores de la cultura de la que se haga parte. Aunque es difícil encontrar una cultura en la que todos los miembros que la conforman estén libres de celos, es bien cierto que los eventos que los provocan son tan diversos como heterogéneas las sociedades de las que dependen.

En efecto, la función de los celos se trata de una experiencia emocional que puede favorecer la realización de comportamientos con mucha intensidad destinados a veces a mantener, o restablecer una relación que está siendo amenazada. En este sentido, dependiendo de las emociones implicadas como lo son la ira, miedo, tristeza, que surgen al experimentar la emoción de celos, como también, depende de los procesos cognitivos de valoración, y de las habilidades conductuales adquiridas, por consiguiente, ante una situación de amenaza de pérdida de una relación significativa, se reacciona con diversos patrones de comportamiento.

Por lo tanto, los celos tienen su función y se encuentran mediados por los valores, costumbre, cultura, religión y formas de emocionarse el grupo social del que se haga parte, al igual que la forma de experimentarlos y expresarlos, por ejemplo, los estudiantes de la comunidad indígena manifiestan que al experimentar celos los exponen mediante el diálogo y surgen algunas discusiones entre compañeros sin llegar a la violencia, por otra parte, en la comunidad mestiza en la institución educativa urbana y rural los estudiantes manifiestan que cuando experimentan celos tienden a manifestarlos por medio de agresiones físicas y verbales hacia las personas que despiertan esta emoción.

4.2.3 Expresión de las emociones

Antes de hablar de la expresión de las emociones se hace importante establecer la distinción de emoción, sentimiento, afecto, y estados de ánimo, de acuerdo con lo investigado por Bisquerra (s. f.), las emociones se caracterizan por la brevedad de tiempo al experimentarlas y expresarlas, debido que pueden durar segundos, minutos, a veces horas y días; pero difícilmente una emoción dura semanas o meses. Por otra parte, los sentimientos y los estados de ánimo, sí pueden durar semanas o meses. Por lo tanto, Un episodio emocional es más duradero que una emoción. En el entendido que los episodios emocionales son diversos estados emotivos que se suceden y que se ligan a un mismo acontecimiento. Un suceso determinado puede hacer sentir una multiplicidad de emociones, que a veces se confunden y son vividas como una sola. Pueden durar días o incluso semanas. Por ejemplo, a final de año académico un niño está contento por haber aprobado y marchar de vacaciones con su familia; pero al mismo tiempo se siente triste porque el día de la salida es el cumpleaños de su mejor amigo y no podrá estar en la fiesta. Un episodio emocional que se alarga se puede convertir en un sentimiento.

Un sentimiento se inicia con una emoción, pero se puede alargar mucho más. De hecho, hay sentimientos que pueden durar toda la vida. Un sentimiento es una emoción hecha consciente, es decir, al experimentar una emoción cuando se tiene conciencia de esta se puede decidir si prolongarla o no y si se prolonga se convierte en sentimiento, destacando que la conciencia permite la intervención de la voluntad para prolongar el sentimiento o para acortar su duración. Por ejemplo, la emoción de odio y las acciones que conllevan al experimentar esta emoción. Desgraciadamente, una parte importante de la historia de la humanidad viene caracterizada por los grandes odios prolongados de generación en generación, que han dado lugar a guerras y batallas. Solamente cuando el miedo ha sido mayor que el odio ha servido para frenar el ataque.

De esta manera, el odio y el miedo han sido grandes motores que han movido a la mayoría de la sociedad en la historia, dejando el amor como algo particular, personal y de casa, por lo tanto, la cultura de la mayoría de grupos sociales se ha enfocado en interiorizar las emociones que favorecen una convivencia generadora de relaciones interpersonales hostiles.

Por consiguiente, se hace necesario que los seres humanos cambien las formas de emocionarse por medio de la educación, debido que si se hace énfasis en formar, educar, transformar y vivir en la emoción del amor la experimentación de las emociones de odio y de miedo tendrían a disminuir. Por lo tanto, el reto que se plantea en el siglo XXI es cómo cambiar la cultura, las formas de emocionarse y de resolver conflictos en un sistema político y social que gira en torno al odio y al miedo, por otro sistema que se fundamente en el respeto, la aceptación de la diferencia, la tolerancia, comprensión, la inclusión, la solución pacífica de conflictos, la empatía, la compasión y la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia. Todo ello como elementos esenciales para poder convivir en paz y en democracia en un mundo caracterizado por la diversidad.

De esta manera, en la presente investigación se entiende el concepto de sentimiento como sinónimo de afecto. Así, de acuerdo con lo investigado por Bisquerra (s. f), sentimiento y afecto se pueden considerar como sinónimos, el sentimiento es la toma de conciencia de la emoción, los seres humanos tienen la libertad de alargar o acortar voluntariamente los sentimientos, los

individuos dirigen los sentimientos hacia una persona o un objeto. Una emoción puede durar segundos, minutos y hasta varias horas; mientras que los sentimientos y los afectos pueden durar largos períodos de tiempo, incluso toda la vida.

Los estados de ánimo son más imprecisos que las emociones y suelen carecer de una provocación contextual inmediata. Un estado de ánimo no tiene una motivación clara; a diferencia de una emoción o un sentimiento, en un estado de ánimo no hay necesariamente un objeto que lo provoque. Tal vez por esto los estados de ánimo suelen describirse en términos generales, diciendo: estoy deprimido, alegre, triste, feliz, irritable, hostil, melancólico, etc; en efecto, los estados de ánimo son de menos intensidad y de más duración que las emociones. Los estados de ánimo pueden durar unas horas y hasta varios meses. Las emociones reclaman una respuesta urgente en el momento de experimentarse; los estados de ánimo no. Los estados de ánimo tienen que ver con las experiencias de la vida que hacen que los individuos se sientan perturbados, tristes, con una actitud positiva, etc.

Se entiende que los estados de ánimo carecen de una provocación contextual inmediata, no tienen una motivación clara, por consiguiente, los estados de ánimo son de más duración que las emociones pudiendo durar horas, días, semanas y hasta varios meses. Un estado de ánimo se diferencia de una emoción y de un sentimiento en que los estados de ánimo no necesariamente necesitan de un objetivo que lo provoque para surgir, los estados de ánimo son menos intensos que las emociones, sin embargo, son de más duración que las emociones, las emociones reclaman respuestas y los estados de ánimo no, por su parte, las emociones y los sentimientos surgen de un evento en el presente que son producidos. Los estados de ánimo tienen que ver con las experiencias de la vida pasada que hacen que uno se sienta perturbado, triste, feliz, irritable con una actitud positiva, etc.

De acuerdo con Sánchez y Díaz (2009) las emociones se identifican cuando estas son expresadas, por lo tanto, se exponen estados emocionales en la interacción social que de una manera u otra intervienen en la convivencia, debido que en la interacción social surgen emociones que se experimentan y expresan siguiendo las formas de emocionarse y la cultura del grupo social del que se haga parte.

Por otra parte, en los contextos escolares se encuentra que una de las causas por las que se generan conflictos entre estudiantes es por la expresión de las emociones que se ven reflejadas en un nulo control y autocontrol de estas por parte de los estudiantes, por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Soler et al. (2016, p. 468):

La expresión emocional regulada aumenta la creatividad, probablemente porque se relaciona con mayores habilidades para analizar y postergar las respuestas, lo que permite superar respuestas habituales (Stanton et al., 2009, citado en Soler et al; 2016). Con respecto a las implicaciones prácticas, hay que ser conscientes de que el uso de estrategias de regulación emocional no depende solo de características de personalidad, sino que están influenciadas por el contexto organizacional. Por ejemplo, culturas que enfatizan normas de expresión de emociones refuerzan la relación entre regulación inadaptativa y satisfacción laboral, mientras que culturas menos normativas

emocionalmente disminuyen el efecto negativo de la regulación (Grandey, 2005, citado en Soler et al; 2016).

La expresión de las emociones es aprendida en sociedad en los contextos culturales, destacando que todos los seres humanos expresan las emociones que experimentan siguiendo los patrones de comportamiento, la cultura, las costumbres, los valores y las formas de emocionarse el grupo social del que hacen parte, por ejemplo, en la presente investigación se halló que los estudiantes en la institución educativa indígena experimentan y expresan la emoción de felicidad cuando a los compañeros les aplican el remedio en formación, debido que la expresión de felicidad es la emoción que se ha aprendido a sentir y expresar en la comunidad para dicho evento, puesto que el castigo se ha interiorizado como un remedio, es decir, si un integrante de la comunidad expone comportamientos inapropiados se entiende que la persona está enferma y necesita de un remedio para ser curado, por consiguiente, el castigo se asimila como una especie de cura ante la enfermedad.

Por otra parte, en la presente investigación se halló que en la institución educativa urbana los estudiantes de grados inferiores son los que más expresan con facilidad las emociones que experimentan y cuentan los problemas que tienen, en cambio, los estudiantes de grados superiores tienden a no expresar las emociones, a no contar los problemas que vivencian buscando cuidar su autoimagen. Por su parte, en la institución educativa rural los estudiantes expresan la necesidad y la alegría de compartir con los compañeros del colegio, también, expresan la necesidad de sentirse queridos, respetados y amados por los compañeros. Por último, en la institución educativa indígena se encontró que los estudiantes tienden a ocultar las emociones, es decir, se les dificulta expresarlas, por ejemplo, cuando experimentan la emoción de tristeza se tienden a alejar del grupo y no les gusta que les hablen y si alguien se quiere acercar a hablar expresan la emoción de ira. Por consiguiente, una característica de los estudiantes indígenas es que son tímidos, no son expresivos y no suelen expresar las emociones que experimentan, debido que es lo característico de la cultura indígena. Por lo tanto, a continuación, se exponen algunos relatos de los actores.

En la institución educativa urbana una docente en la entrevista manifiesta que “...los niños de cursos inferiores son más expresivos, como también, expresan con facilidad las emociones que sienten Por otra parte, los estudiantes de grados superiores tienden a cuidar un poco más su autoimagen y tienden a ser más reservados, no contar sus problemas y a no expresar las emociones que sienten ...”.

En la institución educativa rural un docente en la entrevista aplicada manifiesta que “... los chicos andan buscando afecto, amor, porque ellos no reciben eso en la casa porque ... en la casa no les brindan ese afecto, ese amor y ellos vienen a la institución a buscar cariño y afecto ... también, porque los papás los utilizan y los explotan laboralmente, en el campo se trabaja mucho, desde el bebé trabaja y lo otro tiene que ver con que viven en casas fincas, entonces, ellos emocionalmente no se relacionan no interactúan con chicos de su edad, entonces, cuando llegan al colegio el objetivo principal no es prestarle atención al profesor sino que es relacionarse es ir a la cancha y jugar,”.

En la institución educativa indígena un docente en la entrevista manifiesta que “las emociones que suelen experimentar y expresar los estudiantes ... en la Institución Educativa son desánimo, desinterés, como carisbajos, tristeza, que como que uno no los haya, ... es como más de estar solos y mostrar esa tristeza que cada uno tiene, alejándose del grupo, pero si es más como de soledad, de tristeza, hay chicos que uno los ve por allá solos ... pero igualmente ellos no son tan expresivos para decir es que me está pasando esto, estoy enfermo, ellos son muy reservados y un poco tímidos. Esos estados de ánimo con los que llegan de la casa afectan la convivencia porque cuando están solos y no quieren que nadie los moleste, entonces, se enojan, cuando los otros los buscan, pero de por si ellos son muy calmados, aquí los muchachos no son tan alborotados”.

Por consiguiente, por medio de la expresión de las emociones los seres humanos se comunican con los demás, debido que expresan emociones, estados de ánimo y sentimientos que se han interiorizado en la convivencia, por lo tanto, de acuerdo con Fernández et al. (2007) “finalmente, cabe señalar que el estudio de las emociones desde un marco evolucionista, así como el estudio de la universalidad de éstas, ha permitido sostener la idea de que la expresión y reconocimiento de emociones tienen un alto valor adaptativo” (Fernández et al; 2007, p. 12), es decir, la forma como los seres humanos se han adaptado al medio la exponen por medio de la expresión de emociones. Por lo tanto, la forma en que se expresan las emociones se encuentra modelada por la cultura del grupo social del que se haga parte, así, de acuerdo con Fernández et al. (2007. P. 16):

Desde la mirada evolucionista, las emociones han sido consideradas como un patrón filogenético que se ha ido complejizando con la socialización. Esta consideración ha supuesto la necesaria búsqueda de modelos universales tanto en la expresión y reconocimiento de la emoción, reportando patrones comunes de alto acuerdo para las emociones básicas. Esta condición permite sostener la idea de que, al menos para las emociones con altos grados de identificación universal, éstas serían una característica distintiva de la especie, la que puede ser modulada por la experiencia y socialización de los individuos ...

En la presente investigación se encontró que en la institución educativa urbana los estudiantes de los grados inferiores tienden a exponer las emociones con solvencia, sin embargo, los estudiantes de los cursos superiores tienden a ocultarlas, es decir, que en el caso de los estudiantes de grados superiores aprenden a ocultar sus emociones con la experiencia y en la socialización con los compañeros, así, siguiendo algunos patrones de comportamientos que surgen en la convivencia, es decir, los estudiantes en los procesos de convivencia transmiten y aprenden patrones comunes de alto acuerdo social para expresar las emociones que se experimentan. Por otra parte, en la institución educativa rural los estudiantes expresan las emociones manifestando falta de afecto, de amor de parte de la familia y estas emociones las buscan en los compañeros, por esta razón, los niños son felices compartiendo con los compañeros. Por su parte, en la institución educativa indígena los estudiantes tienden a ocultar las emociones debido que es lo que han aprendido en la convivencia escolar, familiar y social siguiendo las formas de experimentar y expresar las emociones establecida en la cultura indígena.

A manera de conclusión, se halló que los estudiantes indígenas no tienden a expresar las emociones, los estudiantes rurales tienden a expresar las emociones con facilidad y los estudiantes urbanos tienden a expresar las emociones con fluidez en los primeros años, sin embargo, a medida que van creciendo van aprendiendo a ocultarlas.

4.2.4 Manejo emocional de los conflictos

El cómo se controlan o autorregulan las emociones se empieza a aprender en el seno del hogar, es decir, con la familia en la convivencia, luego estas formas de sentir, pensar y actuar se perfeccionan con más fuerza en la educación básica y media en donde se entra a convivir con otros, sin embargo, en los contextos escolares se encuentran diferentes formas de sentir, pensar y actuar que algunas veces chocan con las interiorizadas por los individuos, por lo tanto, se necesita impartir una educación emocional que enseñe a los seres humanos a adaptarse en los diferentes contextos para poder convivir en armonía, por consiguiente, de acuerdo con Ortega (2010), la educación emocional afecta a todos los seres humanos como seres susceptibles de perfeccionamiento. En el transcurso de la vida las personas necesitan aprender a adaptarse rápida y constantemente, para lo cual deben de aprender a conocer, manejar y regular sus emociones, al ser éstas un proceso funcional que permite a los individuos adaptarse a las exigencias del entorno. De hecho, cuando los individuos son formados emocionalmente se hace más fácil el control de las emociones para producir los cambios que se requiere en la vida y dar respuestas a cuestiones que de otra manera serían más difíciles de entender.

Por lo tanto, los seres humanos necesitan aprender a conocer las emociones y autorregularlas, como también, se hace indispensable reconocer las emociones que los demás experimentan, las formas como las expresan y el cómo controlarlas o manejarlas poniéndose en los zapatos del otro, respetando la diferencia sin imponer las formas de sentir, pensar y actuar, destacando que el primer paso para adquirir estas habilidades es el auto reconocimiento de las propias emociones y de las respuestas que se dan al experimentar cada una de ellas.

Por otra parte, se encontró que en los contextos escolares se presentan conflictos porque los estudiantes no saben controlar las emociones conllevando al surgimiento de agresiones verbales y físicas entre estudiantes, así afectando la convivencia escolar, resultando necesario que los contextos educativos formen a los estudiantes en habilidades emocionales que les permita solucionar los conflictos por medio del dialogo sin llegar a la violencia, por lo tanto, siguiendo la investigación realizada por de la Barrera et al. (2012), se expone como resultado que con relación al manejo de emociones por parte de los estudiantes, en escasas oportunidades los niños controlaban sus emociones. por lo regular los estudiantes se dejaban llevar por el impulso emocional, reaccionando negativamente con gritos, insultos, pegando o peleando con otro compañero y agrediendo a sí mismos. También, se encontró que cuando los chicos no se encontraban involucrados en una determinada situación, podían analizar la cuestión y sabían cómo deberían actuar correctamente.

De manera similar en la presente investigación se encontró que una causa por la que se generan conflictos en las instituciones educativas es porque los estudiantes no controlan sus emociones, por lo tanto, se analizó si en la institución educativa les enseñan a controlar las

emociones y como los docentes controlan las emociones de los estudiantes cuando se presentan conflictos en la institución.

En general, se encontró que algunos docentes más que todo los directores de grado les hablan a los estudiantes del control de las emociones, en especial, cuando se presentan conflictos en la institución, resaltando que cuando se hace este trabajo lo que hacen los docentes es hablar con los estudiantes, les dan consejos y les ponen ejemplos de vida. Así, como lo exponen algunos actores a continuación.

En la institución educativa urbana los estudiantes en un grupo focal aplicado dicen que “los docentes hablan con los estudiantes implicados en el conflicto, les dan agua para que se calmen, luego, pasan a coordinación y hacer la observación en el observador del estudiante y llaman al padre de familia para informarle del caso y para que se lleve al estudiante que se encuentra alterado para que al otro día regrese calmado. La coordinadora no interviene mucho porque son los maestros los que tienen el control de esas situaciones y la coordinadora es como el ente de control para hacer los procesos. Los docentes en la parte emocional usualmente no intervienen cuando se presentan conflictos ya que estos en este aspecto suelen dejar solos los estudiantes. Algunos, muy pocos docentes se sientan a hablar con los estudiantes con problemas, los escuchan y se interesan por lo que están pasando, le dan consejos y los hacen reflexionar ...”. Una estudiante en una entrevista manifiesta que “... Cuando los docentes quieren controlar las emociones de los estudiantes les llaman la atención, si estos no se controlan, les ponen una nota mala en la planilla por no tener un buen comportamiento en el aula, de esta manera, la mayoría de los docentes trabajan. ...”. Por otra parte, una docente en la entrevista dice que “los estudiantes manejan las emociones dependiendo el tipo de conflicto porque hay circunstancias que son básicas o elementales, por lo tanto, la emoción no se altera tanto, se le facilita al estudiante controlarse y solucionar el problema. Cuando los estudiantes están muy alterados experimentando las emociones en su máxima expresión responden de manera violenta con agresiones verbales y físicas, por medio de puños, patadas, insultos, por lo tanto, los estudiantes no controlan sus emociones y se dejan llevar por estas cuando se encuentran muy alterados ... yo creo los estudiantes no controlan las emociones más bien creo que es el maestro es el que controla las emociones propias y de los estudiantes. En el colegio la mayoría de los maestros somos dados a guiar a los estudiantes en esa parte a mediar y a guiar a los estudiantes por medio de los conflictos que se presentan en donde se pone, ejemplo, de lo que puede pasar según la decisión que se tome. ... Por otra parte, si la emoción no es tan intensa los mismos estudiantes logran controlar sus emociones o los mismos compañeros las pueden controlar diciendo mire cálmese no haga eso o lo contrario vaya y pégueme duro”.

En la institución educativa rural los estudiantes en un grupo focal manifiestan que “para controlar las emociones de los estudiantes los docentes lo que hacen es hablar con los estudiantes sobre la emoción que se está sintiendo ... Cuando se presentan conflictos los docentes y los directivos docentes algunas veces no hacen nada para controlar las emociones de los estudiantes, algunas veces hablando, la mayoría de los docentes hablan con nosotros son pocos los que no ...”. Una estudiante en una entrevista dice que “... las niñas en la institución no controlan las emociones, la mayoría no ellas se dejan llevar por la primera emoción que les dio y son como más agresivas y ofensivas y hacen que las cosas se agraven más ...”. Por otra parte, un docente en la entrevista manifiesta que “... El cómo los estudiantes manejan las emociones en la

solución de conflictos pues hay unos que son explosivos, son ciegos, sordos y hay que aislarlos 5 o 10 minutos mientras que se les baja ... hay que aislarlos de los otros para que no haya una confrontación física, ellos no tienen control de sí mismos, las emociones los manejan ...”.

En la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal manifiestan que “los docentes y directivos docentes para controlar las emociones de los estudiantes cuando se presentan conflictos, los profesores hablan con nosotros, nos regañan, nos dicen cállense, nos dan consejos. ... algunos profesores no todos más que todo el director de grado nos explica que es una emoción y como controlarla. ... el profesor a veces llama la persona y con la que se tiene el conflicto y se aconsejan, se hacen ver las cosas, se investiga el por qué están peleando”. Por su parte, el directivo docente en la entrevista dice que “cuando hacen esos remedios con la parte de la autoridad tradicional uno ve que los docentes llaman al muchacho, vengan y le hacemos un espacio, cosa que cometió eso para que no vuelva a ocurrir, entonces, empieza como esa afectividad para que él vaya controlando, así van reaccionando, en el momento que se les aplica el remedio es duro, pero ya después van reaccionando”.

Por consiguiente, es importante resaltar que la sociedad en general necesita ser educada emocionalmente porque de lo contrario se incentiva la violencia, en especial, en los contextos educativos de educación básica y media, por consiguiente, todos los docentes deben de trabajar en torno a formar a los estudiantes emocionalmente, de acuerdo con lo planteado por Cano y Reyes (2015), en las instituciones educativas después de la familia es el segundo espacio de convivencia más importante para los niños y jóvenes, en estos espacios es donde se deben fortalecer herramientas para gestionar los conflictos, los cuales al ser inherentes al ser humano, deben proporcionar áreas de crecimiento en diversos ámbitos, destacando que por medio de la educación emocional se tiende a promover espacios de paz en los contextos escolares y en la sociedad en general.

Por consiguiente, en la presente investigación se halló que algunos docentes en las instituciones educativas urbana, rural e indígena se encargan de hablarles a los estudiantes de las emociones y de lo importante que es controlarlas retomando los conflictos que surgen en las instituciones educativas, por lo tanto, los docentes reflexionan con los estudiantes para que sean conscientes de sus emociones, sin embargo, se evidencia muy poco trabajo en este aspecto sobre todo en la institución educativa urbana en donde los estudiantes expresan que los docentes no prestan mucha atención a la parte emocional de los estudiantes, es decir, los estudiantes no se sienten tenidos en cuenta con sus conflictos o dificultades, resaltando que los docentes se preocupan más por las notas en la planilla que por la parte emocional de los estudiantes. Así, la nota es una forma de castigo y de solucionar la situación en el momento, pero no necesariamente genera reflexión en los estudiantes, debido que si no son escuchados quedan los conflictos latentes y se puede generar mayor resentimiento.

En la institución educativa rural la mayoría de los estudiantes saben controlar sus emociones, sin embargo existen algunos que no logran controlar las emociones expresándolas por medio de agresiones hacia los compañeros, por lo tanto, los docentes para controlar las emociones de los estudiantes cuando se presentan conflictos lo que hacen es hablar con los estudiantes implicados en los conflictos, separan los estudiantes si se están agrediendo y los dejan solos unos minutos para que se calmen, luego hablan con ellos. Destacando que en esta

institución los estudiantes manifiestan que la mayoría de los docentes hablan con ellos, los escuchan y dan consejos cuando surgen conflictos.

En la institución educativa urbana los estudiantes controlan sus emociones y las de los compañeros en el caso que las emociones sean experimentadas con una intensidad baja, sin embargo, cuando los estudiantes experimentan las emociones en su máximo nivel no las logran controlar y menos las de los compañeros, por lo tanto, las expresan mediante agresiones físicas hacia los compañeros. También, se encontró que los estudiantes exponen que para que los niños controlen sus emociones cuando se presentan conflictos los docentes les dan agua, hablan con ellos, los dejan solos un rato para que se calmen y luego llaman a los papás si el estudiante se encuentra muy alterado para que se lo lleven para la casa. También, se expone que si los estudiantes no controlan sus emociones los docentes les ponen una mala nota en la planilla, por lo tanto, en la institución educativa urbana se cuenta con diferentes mecanismos para controlar las emociones de los estudiantes cuando se presentan conflictos.

En la institución educativa indígena cuando se presentan conflictos algunos estudiantes expresan lo que sienten por medio del dialogo y otros lloran y prefieren quedarse callados ante la solución así tengan argumento de cómo defenderse prefieren callar, expresando miedo a las repercusiones que se puedan tomar a la hora de solucionar el conflicto, también, otros expresan ira y mal vocabulario.

De esta manera, se halló que en la institución educativa urbana para controlar o manejar las emociones de los estudiantes se realiza por medio de reforzamiento negativo o un tipo de castigo que es el poner una mala nota en la planilla si el estudiante no controla sus emociones cuando surgen conflictos, también, se hace por medio de reflexiones, en donde en la mayoría de los casos el director de grado conversa y escucha a los estudiantes sin juzgarlos exponiendo la emoción de empatía. Por otra parte, en la institución educativa rural los docentes para controlar o manejar las emociones de los estudiantes lo hacen por medio de reflexiones, es decir, lo que hacen es hablar con el estudiante sobre la emoción que está experimentando y se reflexiona para que ellos sean conscientes de sus emociones. Destacando que los estudiantes tienden a expresar las emociones generalmente cuando surgen conflictos entre ellos. por su parte, en la institución educativa indígena para controlar o manejar las emociones de los estudiantes se hace por medio de reflexiones, en donde el director de grado conversa y escucha a los estudiantes, les da consejos y los orienta, sin embargo, cuando el estudiante ha cometido la falta de manera repetitiva, las emociones se controlan o manejan por medio de reforzamiento negativo o tipo de castigo, en donde, por medio del castigo físico que llaman remedio enseñan a los estudiantes a controlar o manejar sus emociones siguiendo las costumbres y símbolos de la cultura indígena.

4.2.5 Educación emocional

Cuando se habla de educación emocional se refiere a la formación en la inteligencia emocional, en el entendido que en el transcurso de la vida los seres humanos se encuentran experimentando y expresando emociones. Por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Bisquerra (s. f), la educación emocional propone optimizar el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.). Por esto se dice que es una educación para la vida. La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente,

debido que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico, empezando en la educación infantil hasta la vida adulta, y en la formación permanente durante toda la vida.

De esta manera, la educación emocional se centra como un aspecto relevante en la formación de todos los seres humanos, destacando que la escuela después de la familia es el principal espacio de formación, por lo tanto, este debe de brindar las herramientas necesarias para que los educandos se formen para la vida en aspectos académicos y emocionales resaltando que las personas exitosas en todos los sentidos son aquellas que tienen inteligencia emocional. Así, destacando la importancia de la educación emocional en la vida de las personas, en la presente investigación se analizó cómo se trabaja la educación emocional en las instituciones educativas urbana, rural e indígena del departamento del Huila.

En efecto, en la presente investigación se halló que en la institución educativa urbana la educación emocional la trabajan relacionándola a la educación ciudadana y en valores, también, con el proyecto de vida. Por su parte, en la institución educativa rural la educación emocional la trabajan relacionándola con habilidades sociales como trabajo en equipo, liderazgo, la escucha, autocontrol, etc. Por su parte, en la institución educativa indígena la educación emocional la trabajan relacionándola con los valores morales desde la religión, lo artístico y con la música para el manejo de las emociones. Así, lo exponen los actores en los relatos que se exponen a continuación.

En la institución educativa urbana los docentes en el grupo focal aplicado manifiestan que “las emociones en bachillerato se enseñan por medio de la enseñanza de palabras mágicas como lo son por favor, permiso, gracias, perdón, disculparse, pedir el favor, ... se enseñan a que el salón este organizado a que este limpio, se enseñan competencias ciudadanas. De vez en cuando se les habla de las emociones en las diferentes clases, por ejemplo, les hablo de las tres cosas el sentir, el pensar y el actuar y uno les pide que vayan y consulten respecto a eso. ... en bachillerato se manejan mucho los valores de autocontrol, autonomía, todo eso, el liderazgo. Las emociones se refuerzan mucho como lo es en la ética, en proyectos transversales se refuerza bastante, sobretodo en el proyecto “soy constructor de mi vida”, en ese proyecto se trabaja todo eso para que el estudiante se proyecte a ser un buen ciudadano y a ser feliz ... la educación emocional no se encuentra establecida en el PEI, no como tal educación emocional, aparecen dimensiones, ... hay una dimensión que es la dimensión emocional que tiene que ver con el manejo de conflictos pero que tú digas que hay una cátedra para que los chicos aprendan a manejar conflictos no en el colegio no hay eso ... Trabajamos la educación emocional con la profesora de música, hemos manejado lo que tiene que ver con el silencio y la atención, pero trabajamos muy poco lo que son las emociones ... Por lo tanto, en bachillerato se dedica cierto tiempo para trabajar el silencio y el uso de la palabra”.

En la institución educativa rural los docentes en el grupo focal dicen “no, la educación emocional no la trabajamos, eso no se hace, pero a los estudiantes se les habla, se les enseña cómo trabajar en equipo, como incorporarse a la sociedad, aprender a vivir y eso se enseña a través de los trabajos en grupo en donde se enseña a compartir en medio de las diferencias como, también, se enseña a respetar la diversidad de pensamiento ... se les habla mucho de eso de controlarse y de tener mucha diplomacia ...”

En la institución educativa indígena el directivo docente en la entrevista dice que “en la institución se trabaja la educación emocional, se trabaja la parte emocional, la parte de liderazgo, aquí se enfoca bastante en la parte de liderazgo y en la parte emocional como es en valores mucho inculcamos en valores y los docentes también miramos ... los valores, la afectividad, el dialogo. La afectividad se trabaja en el vivir diario porque a veces ellos se sienten muy solos y empiezan a contar los problemas que tienen y todo, entonces, vamos buscando soluciones, que tienen problemas en casa con el papá, la mamá o con los hermanos, entonces, los hacemos ver, este trabajo se hace con los docentes y los directivos, ... a los estudiantes se les inculca el liderazgo eso lo hacemos aquí, ese es el modelo del sistema educativo indígena más o menos esta encarrilado a eso en la libertad y en la formación de liderazgo más que todo”. Una docente en la entrevista dice que “Sí, trabajo la educación emocional en mi profesión docente, yo lo hago mucho desde la parte de la religión, por ejemplo, en este momento estamos trabajando la armonía, la ética y la religión yo tengo esas asignaturas desde el grado octavo, hago énfasis más desde la práctica de los valores, ... Yo les hablo a los estudiantes de cómo controlar la ira, la felicidad, el amor, los celos y así las diferentes emociones, ... se manejan temas de noviazgo, temas de cómo manejar los sentimientos ...”. Por su parte los docentes en el grupo focal manifiestan que “la educación emocional sí la trabajamos con los estudiantes en nuestro ejercicio docente, uno los hace reflexionar, se hacen conversatorios para convivir entre ellos y respetarse del uno al otro del niño a la niña, de la niña al niño uno les hace las recomendaciones y recalca los valores de como persona como hay que comportarse. Esta es una institución que se ha destacado por tratar de implementar todo lo que es el respeto, ... Las emociones las trabajamos en ciertas temáticas ... por ejemplo, al trabajar con las figuras los estudiantes se emocionan al saber qué significado tiene cada figura, entonces, algunos se emocionan y preguntan porque eso porque lo otro, entonces como que sienten esa alegría de saber que eso es de nosotros, que son las figuras, los pensamientos y las reflexiones que uno da, entonces, ellos se emocionan al sentir que eso es de nosotros que es algo muy propio de nosotros, de esta manera, se relacionan las emociones con la cultura”.

Por lo tanto, se evidencia que los actores exponen que en las instituciones educativas urbana, rural e indígena no hay un trabajo consistente en educación emocional teniendo en cuenta que no se cumplen los objetivos que está persigue, teniendo en cuenta que de acuerdo con lo investigado por Vivas (2003, s. p.) la educación emocional persigue los siguientes objetivos generales:

- g. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- h. Identificar las emociones de los demás.
- i. Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
- j. Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas.
- k. Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- l. Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás.

De esta manera, en la presente investigación se encontró que en las instituciones educativas falta trabajar a fondo en todas las áreas la educación emocional, capacitar a los docentes, incluir en el currículo y los PEI la educación emocional como aspecto importante para el desarrollo académico, personal, de convivencia y formación integral de los estudiantes. por

consiguiente, de acuerdo con lo investigado por Vivas (2003, s. p.), la educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente, como también, debe de estar presente en el desarrollo del currículum académico y en la formación a lo largo de la vida, por esto sus implicaciones educativas se ubican tanto en el plano de la educación formal como informal.

Extremera y Fernández-Berrocal (2001, citado en Vivas,2003) plantean que los programas no deben implementarse sólo en épocas de crisis, lo fundamental es su carácter educativo y preventivo. Recomiendan implementar programas integrales y permanentes en el currículo, con aplicación a todos los niveles escolares e incluyendo a la familia y el entorno social.

Por lo tanto, de acuerdo con Vivas (2003) la educación emocional se aplica en los diferentes contextos en los que se interactúa con otros en la vida como lo son el contexto, familiar, comunitario, escolar y laboral. Entonces, se hace necesario que todos los docentes formen a los estudiantes en educación emocional siendo necesario que este proceso se haga de manera permanente y continua, por lo tanto, la educación emocional debe de estar presente y permear los planes de estudio, currículos, proyectos transversales y en general en todos los documentos que componen el PEI de cada institución educativa.

4.2.6 Incidencia de las emociones en la convivencia escolar

Los estudiantes al convivir con los compañeros en educación básica y media experimentan y expresan diferentes emociones que en la mayoría de los casos conllevan a conflictos por la falta de inteligencia emocional, por lo tanto, en estos espacios surge la necesidad de que la escuela forme a los estudiantes en educación emocional, teniendo en cuenta que en esta etapa los niños están aprendiendo a convivir con otros, por lo tanto, de acuerdo con Vallés (s. f), el aprender a convivir conlleva un contenido emocional que debe formar parte de la competencia del alumno para relacionarse con los demás. La forma en que se relacionen los individuos provoca afectos positivos y negativos (emociones, sentimientos y estados de ánimo) que los individuos deben aprender a regular. Como también, deben aprender a mostrarse empáticos, saber identificar sus emociones y sentimientos y los de los demás, aumentar su comprensión emocional y regular las emociones que suelen estar presente en la conflictividad que se genera en las instituciones educativas. El aprendizaje emocional es un reto importante para los docentes y demanda de la práctica de una alfabetización emocional que complemente o se integre en los contenidos de la educación para la convivencia escolar.

Por lo tanto, la escuela y la familia deben ser protagonistas de la educación emocional que conlleve a una formación de una convivencia generadora de relaciones interpersonales respetuosas, destacando que se debe hacer énfasis en una formación basada en emociones que enseñen a convivir en la escuela, en casa, en sociedad y en la vida en general, por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Cordero et al. (2017, p. 215), a partir de la convivencia las dimensiones del ser y del hacer se van moldeando, en donde juegan un papel importante las emociones influyendo en las acciones, comportamientos y comportamientos de los niños.

Son las emociones, según Maturana (1999, citado en Cordero et al; 2017), que moldean el operar de la inteligencia y abren y cierran los caminos para posibles consensos a ser

establecidos en nuestra vida cotidiana. Él ejemplifica, diciendo que la envidia, el miedo, la ambición y la competición restringen la conducta inteligente porque estrechan la visión y la atención. Para él, solamente el amor amplía la visión en la aceptación de sí mismo y del otro, a partir de las condiciones en que se vive y expanden las posibilidades de un operar más inteligente.

De manera similar, se encuentra que los seres humanos cuentan con emociones que son básicas y sociales que absolutamente todos los seres humanos las experimentan y expresan, sin embargo, las formas en que las experimentan y expresan son diferentes dependiendo de la cultura y de las formas de emocionarse el grupo social del que se haga parte y en el caso de los niños, también, entra a generar gran impacto la educación de la familia que es lo que los estudiantes exponen en los contextos escolares al convivir con los compañeros, por lo tanto, las formas como estos se han educado emocionalmente en casa con la familia es cómo actúan y se relacionan con los compañeros, sin embargo, en la mayoría de los casos los estudiantes no saben controlar algunas emociones que afectan la convivencia escolar como lo son la envidia, los celos, la ira y la tristeza que facilitan el surgimiento de conflictos que conllevan a agresiones físicas y verbales entre compañeros. Como también, se destaca que la emoción de felicidad y el amor amplían la aceptación de sí mismo y del otro, por lo tanto, el convivir con otros surge como un acto de amor, comprensión, ayuda mutua, aceptación, empatía y felicidad.

De la misma manera, en la presente investigación se halló que en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores manifiestan que las emociones inciden de manera positiva o negativa en la convivencia destacando que algunas emociones como la felicidad y el amor ayudan a mejorar las relaciones interpersonales entre compañeros, por otra parte, la ira y la tristeza conllevan a dañar el ambiente y las relaciones interpersonales entre compañeros conllevando a agresiones verbales y físicas. A continuación, se exponen algunos relatos de los actores.

En la institución educativa urbana los estudiantes en el grupo focal manifiestan que "... las emociones inciden en la convivencia de manera positiva o de manera negativa, por ejemplo, si, una persona con problemas con la familia, los amigos o compañeros se encuentra mal emocionalmente se pone susceptible y no aguanta que le digan nada porque reacciona de manera violenta, en cambio, si la persona está tranquila, de buen humor si no le gusta algo de buena manera dice déjame tranquilo y ya las cosas no trascienden. Por ejemplo, los estudiantes que llegan con problemas de la casa, suelen llegar irritados con rabia y llegan a desquitarse con los compañeros de lo que les pasa en casa. Por lo tanto, es importante dar a conocer y manifestar lo que uno siente porque sirve para que los demás entiendan por lo que uno está pasando y no se generen conflictos. Las emociones se deben de expresar y manifestar para uno poder entender lo que sienten los demás y a la vez que lo entiendan a uno". Una estudiante en una entrevista aplicada dice que "las emociones pueden incidir en la convivencia institucional de manera positiva o de manera negativa dependiendo del estado de ánimo con que se llegue o se permanezca en la institución, por ejemplo, si hay apoyo entre maestros, directivos y estudiantes es muy positivo ya que se manejan buenas relaciones se ve el apoyo para realizar actividades institucionales y se expresan emociones de apoyo, alegría, entusiasmo, así, uniendo más las personas y mejorando las relaciones humanas".

En la institución educativa rural los estudiantes en un grupo focal manifiestan que “hay emociones que inciden en la convivencia, por ejemplo, la tristeza porque si uno está de mal genio y otro lo va a molestar a uno, pues obviamente van a haber problemas, la tristeza porque a veces uno ve personas tristes, entonces, de una le da tristeza a uno también. La autoestima, porque, por ejemplo, hay una compañera que llegó de otro colegio y ella se cree mejor que nosotros, ... ella se cree mejor que nosotros porque ella ha tenido más experiencias de vida porque ella tuvo marido a los 12 años, ella estuvo en un hogar de paso, dice que esos hogares les enseñan mucho, dice que hay mucha china que se cree mejor que las demás”. Una estudiante en una entrevista dice que “... las emociones inciden en todo en toda la vida de uno, más que todo aquí en el colegio, porque por las emociones es que se presentan los problemas acá, porque a veces cuando uno está con rabia, pasa un compañero, le dice hola a uno, uno le responde mal y eso incide mal en la convivencia, digamos si uno está feliz, uno le sonríe, dice ah esta pelada me cayó como bien, se ve como agradable, entonces, eso incide mucho en la convivencia, porque la convivencia depende de cómo uno se comporte, como uno sea, de la forma de ser de uno”.

En la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal manifiestan que “cuando uno comparte con una persona triste uno también como que se aburre se siente charro, ... la felicidad favorece la convivencia, por ejemplo, ahorita estamos contentos y eso favorece la convivencia, la estadía, la charla, se siente positivo, se mejora el ambiente, se siente amor, porque se siente la felicidad de ver a las personas que lo quieren a uno, la felicidad de hacer amigos y ver a las personas favoritas”. Por otra parte, una docente en la entrevista dice que “las emociones desde la parte de la convivencia inciden mucho sí porque así mismo lo que la persona refleje es lo que inspira en los demás compañeros porque si una persona viene en son de pelea, entonces, el otro se activa y tiende a que se genere la discusión, pero, cuando hay momentos de alegría eso motiva mucho a las personas o a los muchachos, entonces dicen si mire hagámosle, hagamos esto, propongamos esto, entonces, los ve uno como animados, como con el deseo de hacer las cosas, sí eso motiva mucho, pero también, cuando se genera mucha discusión eso también desmotiva, dicen hay yo no hago tal cosas porque el tal cosa, pero si hay una gran parte que generan momentos buenos, también generan momentos negativos, inclusive en uno mismo si yo llego bien brava al salón ya los muchachos reaccionan de una manera diferente, si lo ven a uno motivado, entonces, ellos dicen profe vamos a hacer tal cosas, se motivan ... yo he visto entre la mayoría que ellos llegan, se saludan, muestran esa emoción de encontrasen con el compañero, eso los motiva es más como la parte de emoción de alegría de como estar animados, con el simple hecho de encontrarse se genera felicidad e incluso con uno mismo ...”.

Por consiguiente, las emociones son propias de los seres humanos, por tanto, las emociones siempre están presentes y se disparan según el contexto en el que se encuentren las personas, también, se configuran según el contexto y la cultura en la que se encuentren, en efecto los contextos escolares son potenciales espacios de interacción social en donde los seres humanos exponen las emociones que experimentan en la interacción con otros y aplican algunas habilidades emocionales con las que cuentan, en el entendido que todos los seres humanos poseen algunas habilidades emocionales, aunque no todas, pero si se cuenta con algunas y las aplican en los diferentes contextos sociales. Asimismo, como se exponen ciertas habilidades emocionales se aprende a configurar otras que exponen los demás en la convivencia. Es decir, en los procesos de convivencia en los diferentes contextos los demás aprenden a poner en práctica

las habilidades que expone cada individuo y se interiorizan las habilidades con las que cuentan los demás.

4.2.7 Emociones que dificultan las relaciones interpersonales en armonía o respetuosas

Las emociones que algunos autores llaman emociones negativas son las mismas que en la presente investigación se llaman, emociones que dificultan las relaciones interpersonales en armonía o respetuosas, teniendo en cuenta que las emociones inciden en las relaciones de convivencia, así, de acuerdo con lo planteado por Piqueras et al. (2009), “el miedo, ansiedad, la ira, la tristeza-depresión y el asco son reacciones emocionales básicas que se caracterizan por una experiencia afectiva desagradable o negativa y una alta activación fisiológica ...”(Piqueras et al; 2009, p. 87), por lo tanto, estas emociones entre otras afectan la sana convivencia conllevando a reacciones violentas.

Las emociones permiten exponer estados afectivos y de ánimo porque cuando se exponen emociones de manera verbal y corporal los seres humanos se están comunicando con los demás, teniendo en cuenta que se pueden transmitir diferentes emociones o activar ciertas emociones en los demás, por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Piqueras et al. (2009, pp. 88-89):

Las emociones también cumplen una función importante en la comunicación social. Según Izard (1993, citado en Piqueras et al; 2009) existen varias funciones sociales de las emociones, como son: a) facilitar la interacción social, b) controlar la conducta de los demás, c) permitir la comunicación de los estados afectivos y d) promover la conducta prosocial. Por ejemplo, una emoción como la felicidad favorece los vínculos sociales y las relaciones interpersonales, mientras que la ira puede generar respuestas de evitación o de confrontación ...

Lo planteado por Piqueras et al. (2009) se relaciona con lo hallado en la presente investigación en donde se encontró que hay emociones que generan conflictos que conllevan a agresiones verbales y físicas. Así, en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores en las entrevistas y grupos focales aplicados manifiestan que las emociones que dificultan las relaciones interpersonales en armonía o respetuosas son la envidia, ira, tristeza, celos y odio. Como se expone en los relatos de algunos actores que se exponen a continuación:

En la institución educativa urbana los estudiantes en el grupo focal manifiestan que “las emociones que dañan la buena convivencia son la rabia, el odio, la tristeza, el rencor, el irrespeto, el estrés y los celos”. Por su parte, los docentes en el grupo focal aplicado dicen que “las emociones que dañan las relaciones interpersonales entre los estudiantes son la ira, la falta de respeto, la envidia, ...”.

En la institución educativa rural una estudiante en una entrevista dice que “las emociones que dañan las relaciones interpersonales son las emociones malas como lo son la rabia ... las emociones que ayudan a dañar las relaciones interpersonales son la envidia, la intolerancia, la tristeza daña ... la tristeza no es tan mala que digamos, pero cuando uno está triste se quiere alejar de las personas, entonces, la tristeza si daña las buenas relaciones”. Igualmente, los estudiantes en un grupo focal manifiestan que “las emociones que ayudan a dañar las buenas

relaciones interpersonales son la rabia, el enojo, la envidia, la tristeza, la autoestima”. Por su parte, el directivo docente en la entrevista aplicada expone que “las emociones que hacen que se dañen las buenas relaciones entre los estudiantes principalmente son el egoísmo, la envidia, la tristeza, la tristeza porque una persona que venga triste que tenga un conflicto en la casa aquí se manifiesta no solamente en los estudiantes hasta en los docentes, hay gente que no deja las cosas afuera del colegio, sino que entra hasta al colegio con el problema y eso repercute de alguna manera”.

En la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal manifiestan que “las emociones que destruyen la paz y la tranquilidad en la institución son la rabia, el odio, la envidia, los malos consejos, las malas compañías, desconfianza, celos, chismes”. Una estudiante en una entrevista dice que “las emociones que no favorecen la convivencia institucional son los celos, la ira, el desacuerdo y la envidia ... la emoción de rabia, afectan las relaciones interpersonales, porque cuando uno se enoja con otra persona eso hace que se lleguen hasta los golpes y se genere violencia”.

De acuerdo con Piqueras et al. (2009), “el miedo, la tristeza, la ira y el asco son estados emocionales que, cuando son intensos y habituales, afectan negativamente la calidad de vida de las personas ...” (Piqueras et al; 2009, p. 86) generando conflictos que en la mayoría de los casos conllevan a agresiones de manera física, así, surgiendo más violencia en especial en los contextos escolares. Por lo tanto, en la presente investigación los actores identifican algunas emociones que consideran que facilitan de relaciones interpersonales irrespetuosas, al igual que el surgimiento de la violencia, teniendo en cuenta que en cada institución educativa reconocieron las emociones que facilitan relaciones interpersonales irrespetuosas.

4.2.8 Emociones facilitadoras de relaciones interpersonales en armonía o respetuosas

Algunas emociones como la alegría o felicidad, el entusiasmo, la satisfacción, el orgullo, la complacencia, entre otras, son llamadas por algunos autores como emociones positivas, en la presente investigación se llaman emociones facilitadoras de relaciones interpersonales en armonía o respetuosas, teniendo en cuenta que estas emociones se encargan de solucionar aspectos relacionados con el crecimiento personal, ayudan a mejorar la comunicación y a coordinar acciones en sociedad. Por lo tanto, de acuerdo con Vecina (2006), las emociones negativas solucionan problemas de supervivencia, las emociones positivas solucionan cuestiones relacionadas al desarrollo y crecimiento personal, como también, ayudan a fortalecer las relaciones interpersonales respetuosas entre seres humanos. “De esta manera, las primeras propician formas de pensar que reducen el rango de respuestas posibles y las segundas propician formas de pensar que lo amplían” (Vecina, 2006, p.11)

Por consiguiente, para mejorar la convivencia en los diferentes contextos se necesita de ampliar las formas de pensar, sentir y actuar de una manera creativa para solucionar conflictos y tomar decisiones de una forma acertada a través del dialogo, buena comunicación y de espacios democráticos, en especial en la etapa de formación con la familia y en las instituciones educativas de educación básica y media, así, fomentando una convivencia generadora de relaciones interpersonales respetuosas.

De acuerdo, con lo investigado por Vecina (2006), y los relatos de los actores en la presente investigación, existen emociones que facilitan las relaciones interpersonales respetuosas y que a su vez hacen surgir otras emociones que ayudan a establecer lazos de amistad y a expresar empatía hacia las personas que se encuentran alrededor, por lo tanto, en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores manifiestan que las emociones que facilitan las relaciones interpersonales respetuosas son alegría, amor, felicidad, empatía, entre otras, en especial la emoción que se reconoce en las tres instituciones por facilitar relaciones interpersonales respetuosas es la felicidad. Así, como lo exponen los actores en los relatos que se exponen a continuación:

En la institución educativa urbana los estudiantes en un grupo focal dicen que “las emociones que ayudan a mejorar la convivencia entre compañeros son la alegría, compasión, solidaridad, respeto, amor, felicidad, admiración, ... tolerancia, seguridad en uno mismo y confianza ya que estas se transmiten entre todos”. Por otra parte, los docentes en el grupo dicen que “Las emociones que ayudan a mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes son la empatía, la solidaridad, el amor, el respeto, la ternura, el reconocimiento del otro, la estima”.

En la institución educativa rural una estudiante en una entrevista manifiesta que “las emociones que ayudan a mejorar las relaciones interpersonales son la tolerancia, la paciencia, el amor, la felicidad ... Las emociones que favorecen la convivencia institucional está más enfocado en la comprensión que uno tenga hacia las demás personas ...”.

En la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal dicen que “las emociones que favorecen las relaciones interpersonales son la armonía, amistad, respeto, la comunicación, el compañerismo ...”. Por su parte, los docentes en el grupo focal aplicado exponen que “la emoción que ayuda a mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes es la felicidad ...”.

Por consiguiente, se debe de centrar el trabajo de la educación emocional en la formación de emociones facilitadoras de relaciones interpersonales respetuosas, teniendo en cuenta que de acuerdo con Vecina (2006, p. 10-11):

La alegría, por ejemplo, anima a jugar en el sentido amplio de la palabra, a empujar los límites, a ser creativo (Frijda, 1986, citado en Vecina, 2006) y ello permite el desarrollo y el entrenamiento de habilidades físicas (fuerza, resistencia, precisión), de habilidades psicológicas e intelectuales (comprensión de normas, memoria, autocontrol) y de habilidades sociales necesarias para el establecimiento de relaciones de amistad y de apoyo. Todas estas habilidades, conceptualizadas como recursos, pueden llegar a ser muy valiosas en momentos de escasez y de conflicto, en los que disponer de velocidad, de resistencia, de amigos, de capacidad de innovación, etc. puede ser la diferencia entre vivir y morir.

De esta manera, se comprende que la alegría o felicidad es una emoción biológica que surge siguiendo la cultura, valores y formas de emocionarse la comunidad de la que se haga parte, destacando que la felicidad es una emoción que en la presente investigación se expuso en

los tres contextos educativos como facilitadora de relaciones interpersonales en armonía o respetuosas, así, como se concluye a continuación:

En la institución educativa urbana los actores manifiestan que las emociones facilitadoras de relaciones interpersonales en armonía o respetuosas son la alegría, amor, felicidad, empatía, al igual que la estima, la ternura, apoyo, el ser positivo, el entusiasmo, el ser exitoso, compasión, solidaridad, respeto, admiración, tolerancia, seguridad, confianza y el reconocimiento del otro.

En la institución educativa rural los actores manifiestan que las emociones facilitadoras de relaciones interpersonales en armonía o respetuosas son el amor, la felicidad, como también, la tolerancia y la paciencia.

En la institución educativa indígena los actores manifiestan que las emociones facilitadoras de relaciones interpersonales en armonía o respetuosas son la felicidad, como también, la armonía, la amistad, el respeto, la comunicación y el compañerismo.

4.3 ANÁLISIS CATEGORÍA EDUCACIÓN AMBIENTAL

A continuación, se expone el análisis de la categoría de educación ambiental.

4.3.1 Concepciones de naturaleza

La manera en que los seres humanos entienden, ven, sienten, se adaptan y se relacionan con el ambiente surge de las formas de convivir y emocionarse que se han interiorizado en los entramados de conversaciones que se establecen en la cultura del grupo social del que hacen parte, por lo tanto, se encuentran diversas concepciones con respecto al concepto de naturaleza que se ha transmitido por medio de la cultura ambiental de diferentes grupos sociales, por consiguiente, de acuerdo con lo planteado por Feiteiro (2009), la idea sobre la naturaleza es algo cultural, tal idea es construida históricamente. Cada sociedad, en correspondencia con su cultura construye y elabora una idea sobre la naturaleza. Así, la concepción sobre la naturaleza elaborada por determinada sociedad determina la forma en que los individuos se relacionan con el ambiente.

En el llamado mundo occidental, la relación sociedad–naturaleza se ha marcado por una concepción dicotómica en la cual impera una total subordinación del mundo natural al dominio de los seres humanos. Tomando como referencia las tradiciones filosóficas y teológicas, se encuentra que es parte del sentido común en occidente, que el mundo fue creado para el bienestar y la felicidad de los seres humanos y que las demás especies deben subordinarse a sus deseos y necesidades.

Por lo tanto, la cultura de la mayoría de los grupos sociales en occidente conlleva a interiorizar el ideal que la naturaleza debe ser manipulada, explotada, transformada y subordinada para satisfacer las necesidades básicas de los seres humanos, como también, para buscar el bienestar y la felicidad de las personas, sin embargo, en la búsqueda de bienestar y felicidad los seres humanos se han dejado llevar por la moda, la ambición, la competencia, la producción y el consumo sin límites, de esta manera, se ha interiorizado símbolos, valores,

creencias, formas de emocionarse y de convivir que conllevan a pensar que los recursos naturales con los que se cuenta son ilimitados, por lo tanto, la naturaleza se ha explotado y se sigue explotando sin tener en cuenta los límites de producción que esta posee para su preservación. Por consiguiente, se hace indispensable interiorizar nuevas formas de emocionarse, de convivir y de relacionarse con el ambiente.

Por otra parte, se hace importante resaltar que algunos grupos sociales en occidente si han logrado interiorizar formas de emocionarse y de convivir que conllevan a la interiorización de actitudes de preservación, respeto, cuidado y protección de la naturaleza como es el caso de las comunidades indígenas.

Por consiguiente, en la presente investigación se analizó las concepciones que tienen los actores en los contextos escolares urbano, rural e indígena con respecto a la naturaleza, así, hallando que en las instituciones educativas urbana y rural definen la naturaleza como un todo que los rodea, que se puede manipular y cambiar por los seres humanos, reconociendo que los seres humanos hacen parte de naturaleza. Por otra parte, en la institución educativa indígena se tiene la concepción de naturaleza más profunda reconociendo la naturaleza como la madre tierra porque en ella se convive, por lo tanto, se reconoce como fuente de vida, la esencia de la vida y el sentir. Así, lo exponen los actores en los relatos que se exponen a continuación.

En la institución educativa urbana los estudiantes en un grupo focal exponen que “la naturaleza es el ambiente, el medio en el que los seres humanos aprendemos a vivir, cuidar su territorio y tienen la posibilidad de conservarla o de cambiarla, de esta manera, la naturaleza incluye los animales, las plantas, las personas, todos los seres vivos y los ecosistemas ...”. Por otra parte, los docentes en el grupo focal manifiestan que “la naturaleza es nuestro entorno, nuestra casa, nuestra piel, la naturaleza es todo, la naturaleza es todo lo que da vida y sustento. Nosotros mismos somos naturaleza, la naturaleza es todo lo que existe y tiene vida en este planeta, de cierta manera siempre que hablamos de naturaleza nos dirigimos a las plantas y a los animalitos como si nosotros no fuéramos parte de ello, pero la verdad es que nosotros somos un todo con lo que nos rodea ...”.

En la institución educativa rural los docentes en el grupo focal dicen que “la naturaleza es algo que no se modifica y es algo natural, la naturaleza es todo lo que nos rodea y nos da la vida, nosotros los seres humanos podemos modificar la naturaleza porque nosotros podemos manipular y cambiar”. Por otra parte, una madre de familia en la entrevista expone que “para mí la naturaleza es como un campo libre donde corre la brisa, donde hay árboles, donde hay un paisaje bonito, animales. Algunos seres humanos hacemos parte de la naturaleza y otros no, porque hay personas que se ve que, si les gusta la naturaleza, que les gusta el campo, el espacio, la tranquilidad, porque la naturaleza es un espacio y una tranquilidad, se ven muchos animales que tienen ruidos de cantos, y hay personas que no les gusta eso porque van es como a destruir, a acabar con la naturaleza porque no les gusta eso”.

En la institución educativa indígena los docentes en el grupo focal exponen que “la naturaleza es nuestra madre, hay un canto que resume eso, “la naturaleza es nuestra fuente de vida”, para los pueblos indígenas la naturaleza es como la madre tierra porque en ella vivimos, en ella existimos, ella es la que nos da de comer, nos cuida, nos protege, entonces, la concepción

es bastante profunda sobre ese tema, entonces, nosotros a los estudiantes desde muy pequeños que sean les enseñamos que la naturaleza la tenemos que cuidar porque si no cuidamos, entonces, en el futuro qué es lo que vamos a tener, eso es lo que anhelamos en nuestra comunidad, por eso aquí nosotros simbolizamos la naturaleza con el símbolo del rombo, por esa razón las figuras también son importantes en los pueblos. El significado del rombo, es que el rombo es el territorio, nuestra madre tierra que tiene relación con la naturaleza, pero para los pueblos indígenas es la madre tierra, nosotros no decimos naturaleza, nos enfocamos por el territorio”. Por su parte, el directivo docente dice que “la naturaleza para mí en mi sentir, es la madre tierra porque desde ella conseguimos la esencia de la vida, la naturaleza es donde uno vive, uno nace crece y se reproduce tanto como las plantas, los seres humanos, hay un ciclo de vida y ese ciclo de vida es el que nos da la vida a nosotros al ser humano, entonces, nosotros tenemos la concepción que la tierra es la esencia de vida ...”.

Por consiguiente, la concepción de la naturaleza en la comunidad indígena resalta algunos aspectos ambientales que no se tienen en cuenta en las otras comunidades como lo son el sentir, convivir, respeto, admiración, la esencia de la vida, el surgimiento de la vida, el territorio, las bondades de la tierra, las formas en que la naturaleza acoge a los seres humanos para poder sobrevivir, el sentir la naturaleza como la madre que acoge a los individuos y da lo que necesitan para vivir. Así, resaltando que la naturaleza no es vista como un instrumento para suplir las necesidades del hombre, por consiguiente, de acuerdo con Herrera e Insuasty (2015), la mirada ancestral, esas otras cosmovisiones no occidentales, comprende la naturaleza como totalidad, un conjunto, y en ese conjunto se incluye al ser humano como uno más, no amo, no señor, aún ni siquiera cabe el concepto de hermana-hermano, pues ella es el todo, y tiene una relación de autoridad sobre la vida, no por la imposición sino por la lógica misma que en ella opera, la del cuidado, pues de ella nace, depende y se sostiene la vida misma como un todo.

Las cosmovisiones ancestrales Latinoamericanas asumen la Pacha mama, la Madre Tierra, como el sentido y fin. Se trata de una mirada profunda, otra manera de ver y comprender la Naturaleza a la que se le asigna una carga relacional de autoridad mediada por el Amor, prevalece una clara relación cultural que media la manera de estar en un territorio, la forma en que los individuos se relacionan con el ambiente, asumiendo de suyo la concepción compleja de la Naturaleza como un ente vivo en la que se resaltan esas relaciones de dependencia de cada uno de sus componentes entre sí, en donde todo lo existente es necesario, nada sobra.

... “la madre tierra”, además es sabia, busca equilibrios, su objetivo es mantener la vida, cuidarla, conservarla, lógica que incluye la muerte como parte del ciclo; en la madre tierra se comprende la existencia de una carga de autoridad ya no en la dirección Hombre–Naturaleza (sea vertical como dominador-señor o de orden horizontal entendida como hermana), sino en una relación de autoridad en la dirección Madre Tierra-Seres vivos (que incluye, no como exclusivo, al ser humano), dicha autoridad se sustenta en la lógica del cuidado). (Herrera e Insuasty, 2015, p. 548).

Por consiguiente, en la presente investigación se comparte la concepción de naturaleza dada por la comunidad indígena en el entendido que la naturaleza desde la concepción indígena, es el sentido de la vida, el sentir, es la madre que por medio de la

emoción del amor enseña el cuidado, respeto, autoridad, formas de emocionarse, de convivir, de relacionarse con los otros y con el ambiente, así, en la comunidad indígena se interioriza la cultura que conlleva a acciones ambientales que surgen en los espacios de convivencia y los entramados de conversaciones que conllevan a interiorizar ciertas formas de emocionarse y adaptarse al ambiente, destacando que en los entramados de conversaciones la emoción del amor se enseña, aprende a interiorizar y a expresar por medio acciones que conllevan al cuidado, respeto, preservación y amor por los otros seres humanos y por la naturaleza. Por lo tanto, de acuerdo con lo planteado por Herrera y Insuasty (2015), la Madre Tierra es fuente de vida, alimento, enseñanza, y provee todo lo que necesitan los seres humanos para vivir, asimismo, se reconoce que el sistema capitalista y todas las formas de depredación, explotación, abuso y contaminación han causado destrucción, degradación y alteración a la Madre Tierra, poniendo en riesgo la vida.

Por lo tanto, en la presente investigación no se comparte con el enfoque de la cultura occidental consumista, capitalista y depredadora que incentiva la crisis ambiental, transmitiendo, enseñando e interiorizando emociones asociadas al consumismo, producción ilimitada, la codicia, la ambición y el egoísmo.

4.3.2 Cosmovisiones de la naturaleza en la comunidad campesina e indígena

Las comunidades campesinas e indígenas se destacan por tener más contacto con los entornos naturales, por lo tanto, por poseer una cultura ambiental que conlleva al cuidado, la protección y el manejo adecuado de los recursos naturales con los que se cuentan, por consiguiente, esta cultura ambiental se transmite de generación en generación, así, de acuerdo con los planteamiento de Leff (2010), las organizaciones culturales son un sistema de valores, ideologías, religiones, significados, prácticas productivas, estilos de vida y símbolos que se han desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad en variados contextos geográficos y ecológicos. Por consiguiente, los principios de una cultura ecológica que movilizan y guían los procesos sociales hacia el desarrollo sustentable, se encuentran enraizados en racionalidades culturales que se han constituido por diferentes formas de organización simbólica de los pueblos indios y de comunidades campesinas.

Sin embargo, se hace necesario destacar y reconocer que las comunidades indígenas en Colombia marcan la diferencia de las demás comunidades y que las vivencias, la convivencia y las formas de emocionarse surgen mediadas por la cultura ambiental que permea la comunidad. Por consiguiente, de acuerdo con Leff (2010), en la actual crisis ambiental se valoriza la cultura como un recurso para el desarrollo sustentable. De esta manera, el legado cultural de los pueblos indígenas se resalta como parte integral del patrimonio de recursos naturales, se valora la organización cultural de las etnias que establecen un sistema de relaciones sociales, ecológicas y humanas de producción en su proceso de subsistencia y supervivencia que da cuenta del manejo integrado y sustentable de los recursos naturales. Asimismo, se expone en los relatos de los actores en las entrevistas y grupos focales aplicados como se expone a continuación.

En la institución educativa rural, una estudiante en una entrevista expone que “la concepción que tienen mis padres y la comunidad en la que vivo sobre la naturaleza es que hay

que cuidarla ... si yo no cuido una gallina no espere comer huevos, entonces, si uno no cuida lo que tiene de donde va a comer, así que hay que cuidar la naturaleza que es la que nos da todo ... comparto los planteamientos de mi familia, a veces yo voy con mis compañeros y hay algunos que se les da por tirar la basura pero a mí nunca en mi vida es que me coma un bombón y tire la basura es más yo cargo una bolsa para echar la basura, entonces, cuando mis compañeros se le da por botar la basura yo les digo oiga es que usted no piensa pero a veces dicen eso no pasa nada si se acaba me voy para allá o sea que si se pone esto muy feo se van para otro lado, entonces, ellos no piensan que en uno está que el medio ambiente se contamine”. Por otra parte, el directivo docente en la entrevista manifiesta que “la mayoría de la comunidad tienden a cuidar, pero existen personas que no les importa y cortan los árboles hay situaciones en las que uno se queda pensando, defienden la tala, defienden lo que hay, pero las leyes como que no actúan. La CAM no interviene ante esos acontecimientos, no, ellos no se manifiestan ...”.

En la institución educativa indígena los docentes en el grupo focal manifiestan que “las concepciones que se tiene en la comunidad con respecto a la naturaleza es el respeto que se tiene a nivel comunitario hacia la madre tierra, el cuidado que se habla, el manejo adecuado que tenemos que hacer, entonces, la gente ya es consciente de que eso hace parte de nosotros y compartimos esos planteamientos ... La cosmovisión son las vivencias y prácticas que vivimos en nuestro territorio, en cada una de las familias, lo que es las creencias que tenemos en las familias, como yo les decía acá, con el respeto que tenemos el fuego, los integrantes de la familia en el territorio, el espiral en el que estamos sentados, el espiral es el símbolo del desarrollo del ser nasa y el símbolo del pensamiento del nasa, las artesanías, todos los elementos de la naturaleza para el ser nasa tiene vida, las piedras que aquí tenemos es el símbolo de resistencia, si tenemos fe ellos dan esa fuerza, esa valentía para seguir adelante, entonces, aquí hay que ofrecer, el dar la chicha, el aguardiente, la coca, se les ofrece. Esto es estar en equilibrio, en contacto con la naturaleza, con el espacio, con la tierra y bajo tierra también. El fuego es el símbolo de la integración, entonces aquí el fuego nos reúne, por eso siempre que nos reunimos a interactuar se prende el fogón. Por ejemplo, en el fogón estamos viendo tres piedras que significa la familia, el papá, la mamá y el hijo ...”. Por su parte, los estudiantes en un grupo focal aplicado exponen que “la cosmovisión que tenemos de nuestra madre tierra es que es nuestra madre tierra, que tenemos que cuidarla, respetarla, quererla, no contaminarla, así como ella nos cuida debemos hacer lo mismo con ella, buscar la forma como no lastimarla por eso se están dejando zonas de reserva natural para cuidar el medio ambiente ... nuestros padres piensan que la naturaleza hay que cuidarla, más que todo cuidarla no tratar de contaminar ni de quemar, sembrar, así, cuidarla, amarla y respetarla”.

Por lo tanto, en la comunidad indígena se destaca la cultura ambiental como parte de las costumbres, valores, formas de emocionarse y de convivir la comunidad, exponiendo la reciprocidad como parte de los símbolos interiorizados por la comunidad, en el entendido que la madre tierra los cuida, por tanto, deben de cuidarla, preservarla y respetarla, destacando que cada elemento de la naturaleza tiene un significado importante que conlleva a interiorizar la emoción de amor, compasión y empatía hacia la naturaleza o madre tierra, así, surgiendo la ejecución de prácticas ambientales establecidas que conllevan a un desarrollo sustentable en la comunidad.

Por lo tanto, de acuerdo con Leff (2010) es importante valorar que algunos grupos indígenas han logrado sostener su cultura, raza, creencias y símbolos en sus encuentros con las

civilizaciones dominantes en el curso de la historia. Por lo tanto, estas culturas han logrado resistir y asimilar procesos de aculturización y cambios tecnológicos, reafirmando su cultura y transformando los rasgos que los identifican. Por consiguiente, las culturas indígenas en Latinoamérica han logrado preservar y redefinir sus identidades logrando la supervivencia de los pueblos originarios, enfrentando las estrategias económicas, tecnológicas y de reapropiación de la naturaleza y de sus recursos naturales. Logrando mantener sus pueblos con sus respectiva cultura, creencia, valores, identidad y símbolos

De acuerdo con Leff (2010), para entender la práctica de estas estrategias culturales en el manejo sustentable de los recursos naturales que poseen, se hace necesario comprender su cultura, que va enlazada con la naturaleza, de esta manera, reflejando los conocimientos sociales de diferentes grupos étnicos y campesinos, es decir, sus diferentes formas de comprender, ser y estar en el mundo, como también, sus diferentes creencias, saberes y prácticas que forman sus modos de vida y el uso sustentable de los recursos naturales. Por lo tanto, los comportamientos ambientales que posee la comunidad indígena y algunos grupos campesino se ven atribuidos por la cultura en la que surgen en la comunidad, la familia, y en los contextos escolares y laborales en los que conviven.

4.3.3 Educación ambiental en el aula de clase

Cada día toma más fuerza la importancia de la educación ambiental (EA) en los contextos educativos de educación básica y media destacando la importancia de formar a los estudiantes en actitudes, conocimientos, valores, formas de emocionarse y convivir que conlleven a la interiorización de una cultura ambiental que haga énfasis en mejorar las relaciones de los seres humanos y de estos con la naturaleza, por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Álvarez y Vega (2009, p. 246):

En la década actual se ha dado un nuevo “paso” en cuanto a los fines de la EA, pues se considera que, aunque debe seguir orientándose hacia un desarrollo sostenible, ha de centrarse en las personas y en la comunidad y no en el medio. Es decir, ha de ser una educación “para cambiar la sociedad”; una educación que ayude a los individuos a interpretar, comprender y conocer la complejidad y globalidad de los problemas que se producen en el mundo y enseñe actitudes, conocimientos, valores, comportamientos, etc. que fomenten una forma de vida sostenible, de forma que se procuren los cambios económicos, sociales, políticos y culturales que nos lleven a alcanzar un modelo de desarrollo que implique no sólo una mejora ambiental, sino también una mejora social, económica y política a nivel global. Así lo ha entendido la ONU que, en su 57 sesión (2004), declaró al periodo 2005-2014 como la Década de la Educación para un Desarrollo Sostenible (<http://cms01.unesco.org/es/esd/decade-of-eds/>).

De acuerdo con Álvarez y Vega (2009), la sostenibilidad en los discursos y prácticas educativas provoca un giro estructural que obliga a revisar la cultura educativa. Esto implica redefinir nuevos escenarios educativos, el papel de la comunidad educativa en general, el currículo y su gestión. Supone el análisis crítico del marco socioeconómico que ha determinado las tendencias insostenibles y prepara una ciudadanía responsable y capacitada para la toma de decisiones sostenibles.

Por lo tanto, la educación ambiental debe de estar contemplada en los currículos y prácticas pedagógicas de todos los docentes de educación básica y media de manera continua y permanente, con el fin de formar a los estudiantes en una cultura ambiental que conlleve al surgimiento de emociones facilitadoras de una convivencia generadora de relaciones interpersonales respetuosas entre seres humanos y de estos con la naturaleza. Por consiguiente, a continuación, se analiza cómo se trabaja en el aula de clase la educación ambiental en las instituciones educativas urbana, rural e indígena. Así, a continuación, se exponen algunos relatos de los actores.

En la institución educativa urbana los docentes en el grupo focal exponen que “... en el área de ciencias naturales se les enseña responsabilidad social en donde se les enseña como, por ejemplo, el como yo contamina en mi diario vivir. ... No está establecido ... que docentes deben trabajar los temas de tipo ambiental ya que hay un proyecto que se llama “soy constructor de mi vida” y dentro del proyecto hay un hilo conductor y los hilos conductores van encaminados al comportamiento del estudiante dentro del salón ... , que el estudiante no destruya lo que hay y que lo mantenga limpio, pero que usted diga vamos a trabajar este periodo todas las áreas, por ejemplo, un problema ambiental como lo es construcción de represas en ciertos lugares, contaminación del agua, la problemática del petróleo todo eso que nos afecta no eso no se hace”. Por su parte, los estudiantes en un grupo focal manifiestan que “algunos docentes como lo son más que todo los profesores de biología nos enseñan a no tirar papeles al piso en casa, en la calle y en la institución, como también a reciclar, cuidar el agua, mantener limpios nuestros espacios y celebrar las fechas especiales en las cuales se hacen reflexiones. Nos enseñan a que las cosas que consumimos que sean reutilizables, que podamos hacer algo con ellas después de utilizarlas. Por consiguiente, por medio de charlas, videos, exposiciones, carteleras y documentales nos enseñan a crear conciencia de la importancia de cuidar la naturaleza, como también, nos hacen énfasis en que debemos sembrar árboles, cerrar la llave del agua cuando no se está utilizando, nos hacen entrar en conciencia de la realidad en la que estamos, nos hacen reflexionar de los daños que estamos causando los seres humanos, nos hacen reflexionar del cambio que se ha tenido en una década, los docentes nos hacen muchas charlas, nos hacen ver como estábamos antes, como estamos ahora y como nos vamos a ver reflejados en un futuro”.

En la institución educativa rural los docentes en el grupo focal aplicado manifiestan que “en las diferentes asignaturas trabajamos los temas de tipo ambiental, por ejemplo, en física eso se trabaja mucho, se les habla mucho sobre tema de conservación de las energías, trabajo, potencia, se hacen materas con botellas reciclables, se realizan animales con las llantas, se realizan carteleras reciclables, se hacen materas en tapas, se hacen canecas para recolectar la basura con botellas reciclables. También, se hacen campañas para sembrar árboles, recolectar basuras, a los estudiantes se les habla mucho del cuidado de la naturaleza, se les pone a dibujar paisajes, se les hace charlas de la importancia de cuidar las zonas protegidas, los bosques, el cuidado de las fuentes hídricas, la importancia del agua, donde nace el agua y el proceso del agua, eso genera conciencia ...”. Por otra parte, una estudiante en una entrevista dice que “en la institución educativa nos enseñan a cuidar la naturaleza en el momento en el que nos llevan a la finca, nos hablan del cuidado que se le debe de tener a los árboles, el agua, de la contaminación por lo menos ... prácticamente todos los docentes sacan un momento de la clase a veces a hablarnos del cuidado, eso lo hace más el profesor de ecología. Los docentes nos enseñan a

cuidar el jardín, por ejemplo, el profesor Diego tiene un proyecto para el jardín y a veces nos da la clase y los últimos 5 minutos nos pone a regar y limpiar. El profesor de núcleo nos propuso a sembrar unos árboles ...”.

En la institución educativa indígena los docentes en el grupo focal exponen que “cuándo se enseña a cuidar y preservar la madre tierra en la institución se utilizan los medios tecnológicos, se proyectan imágenes y videos continuamente ... A veces se hace recorridos en el territorio con los estudiantes, uno les va invitando sobre el cuidado, las plantas, el agua, que todos los recursos naturales están a nuestro servicio, los cuales hay que cuidarlos para que la generación venidera también pueda aprovechar de esos recursos que tenemos, entonces, uno les invita a cuidarlos, a utilizarlos como muy equilibradamente, entonces, uno les explica de todas las contaminaciones que hay, que hacemos, que las plantas nos regalan el aire y que nosotros podemos aprovechar el aire libre, entonces, ... los temas de tipo ambiental se trabajan de manera constantemente en todas las áreas, cada uno desde su asignatura se encarga de trabajar esta relación, tenemos proyectos que se focalizan en el cuidado de la madre tierra. Se hace ese énfasis de cuidar y preservar la madre tierra desde las asignaturas, en biología, ciencias sociales y armonía, que ahora se llama armonía el área de ética y religión, es mucho lo que se trabaja en pro de eso, por ejemplo, sembrar arbolitos, sembrar las plantas en el jardín, el trabajo en el tul (El tul es la huerta), entonces todo, eso ayuda, por ejemplo, la parte del suelo, los factores de contaminación que hay en todo el mundo por la parte de los adelantos tecnológicos, ... hay algunas actividades que se realizan, en la música y en la danza les damos a conocer lo importante que son las figuras en nuestro territorio que cada figura, cada símbolo tiene un significado, mediante eso está la danza que también tiene muchos significados, parte de ella están diferentes pasos que ellos hacen representando animalitos, entonces, los niños ya saben que es lo que están danzando, qué significado tiene la danza, eso es lo que necesitamos nosotros como dinamizadores dar a conocer a ellos para que también se concienticen y puedan respetar mucho a nuestra madre tierra ... Hay una docente encargada del tul, pero todos los estudiantes de grado sexto a once van allá, la docente encargada es la que los lleva, se encarga de trabajar con ellos, en estas actividades los estudiantes entran más en contacto con la madre tierra, ellos van y cultivan, siembran, cosechan, ...”.

Por consiguiente, la educación ambiental debe de estar inmersa en el currículo de cada institución educativa, a su vez, debe de estar presente en todas las prácticas pedagógicas de los docentes de todas las áreas, por lo tanto, se hace importante romper el mito que los docentes del área de ciencias naturales son los que deben de profundizar en los temas de tipo ambiental, debido que ellos son los que tienen el conocimiento en este tema como sucede en la institución educativa urbana, rural y étnica, destacando que en la institución educativa étnica también se expone que además del área de ciencias naturales los temas de tipo ambiental se profundizan en el área de sociales y armonía (ética y religión). De acuerdo con lo expuesto en la Política Nacional de Educación ambiental (2002, pp. 12-13), la inclusión de la educación ambiental en el currículo no se puede hacer con una materia más, ni con de una cátedra, ni con una disciplina o de acciones aisladas, no inscritas dentro de un proceso secuencial y permanente de formación. La Educación Ambiental se concibe desde la visión sistémica del ambiente, desde la investigación para el tratamiento de problemas de tipo ambiental y desde la formación de dinamizadores ambientales, en el marco de procesos de cualificación conceptuales,

metodológicos y estratégicos. Así, la educación ambiental se puede plantear desde los siguientes tópicos:

a) Trabajo por problema ambiental, a través de proyectos escolares (PRAES); b) Construcción de escuela abierta, con proyección comunitaria; c) Formación permanente de maestros y dinamizadores ambientales a través de la investigación; d) Construcción de currículos flexibles; e) Formación para el trabajo intersectorial, interinstitucional e intercultural; f) Formación para el trabajo interdisciplinario; y, g) Formación para el reconocimiento de género.

Por lo tanto, la educación ambiental debe ser impartida por todos los docentes de las instituciones educativas de educación básica y media, asimismo, como lo establece la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación en Colombia, por consiguiente, en la Ley 115 de 1994, artículo 14 se establece que en educación básica las ciencias naturales y la educación ambiental y la educación ética y en valores humanos se consideran áreas obligatorias. Además, se expone que la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales no exige asignatura específica, debido que “esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios” (Ley 115 de 1994, artículo 14).

Por lo tanto, todos los planes de estudio y las prácticas pedagógicas en el aula deben estar permeadas en educación ambiental desde la investigación pedagógica y didáctica para el tratamiento de problemas, de diagnóstico ambiental y resolución de problemas ambientales del contexto, asimismo, dando las herramientas necesarias para reconocer, diagnosticar y proponer solución a problemáticas ambientales a nivel, municipal, departamental, nacional e internacional. Sin embargo, en algunas instituciones se encuentra que la formación de estudiantes en el cuidado y preservación de la naturaleza se enfocan en la recolección de basuras, aseo de la institución educativa y celebración de fechas ecológicas.

4.3.4 Proyectos ambientales escolares (PRAE)

Los proyectos ambientales escolares (PRAE) se encuentran establecidos en las instituciones educativas de educación básica y media en Colombia para afrontar los problemas de tipo ambiental en las diferentes comunidades e impartir educación ambiental, como también, para formar a la comunidad académica en una cultura ambiental que conlleve al surgimiento de actitudes, acciones, valores ambientales y emociones que conduzcan al cuidado y preservación del ambiente, por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Obando (2011, pp. 179-180):

Teniendo en cuenta que en Colombia gracias al Decreto 1743 del 3 de agosto de 1994 “se instituye el Proyecto Ambiental Escolar [...] para la realización de diagnósticos ambientales desde el ámbito local hasta el nacional que permitan plantear alternativas de solución a problemas ambientales específicos” (MEN, 1994, citado en Obando, 2022), conviene señalar que desde una visión sistémica los PRAE permiten comprender las relaciones de índole social, natural, económica, política y cultural en tanto las poblaciones utilizan un espacio determinado; de acuerdo a esto, los problemas ambientales no pueden ser reducidos al aspecto natural para ser abordados exclusivamente por las ciencias naturales y la educación ambiental; más bien, “los

trabajos educativos ambientales tanto a nivel comunitario como escolar deben plantear procesos investigativos” (Arciniegas et al., 2002, p. 33, citado en Obando, 2011) ...

Por consiguiente, se busca que a través de los PRAE en las instituciones se trabaje la educación ambiental por medio de la investigación, abriendo espacios democráticos en donde se tenga en cuenta la comunidad académica y se socialicen los problemas a nivel institucional, municipal, departamental, nacional e internacional; también, se busca realizar un trabajo de manera interdisciplinar en el que todos los docentes de todas las áreas se involucren en los procesos de investigación ambiental que retoma el PRAE, teniendo en cuenta la construcción de este con la participación de la comunidad académica buscando la solución de problemas del contexto, destacando que los PRAE permiten comprender las relaciones de índole social, natural, económica, política y cultural de la comunidad.

En la presente investigación se indagó la forma en que se trabaja la educación ambiental , así, encontrando que en todas las instituciones trabajan los proyectos ambientales escolares (PRAE), sin embargo, este trabajo en las instituciones educativas urbana y rural se atribuye especialmente a los docentes del área de ciencias naturales, por lo tanto, los PRAE no son transversales en todas las áreas del conocimiento, como tampoco se construyen de manera democrática teniendo en cuenta la comunidad escolar, debido que estos proyectos son construidos por los docentes del área de ciencias naturales. Por consiguiente, los actores manifiestan lo anterior como se expone a continuación:

En la institución educativa urbana el PRAE propone algunas actividades como lo son portar la botella para el agua, la celebración de fechas especiales, mantener los espacios limpios y la presentación personal. Este año el PRAE se enfocó en el manejo de residuos sólidos, los docentes del área de ciencias naturales son los encargados de elaborar el proyecto cada año y de ejecutarlo, se reparten algunas temáticas por grados y los profesores del área de ciencias naturales son los encargados de ejecutarlas, destacando que en la institución no se cuenta con los espacios pertinentes para trabajar la huerta escolar, de esta manera, la educación ambiental que se imparte se hace solamente en el salón de clase ya que la institución educativa no cuenta con espacios suficientes para realizar prácticas pedagógicas por fuera del salón de clase. Así, se expone en los siguientes relatos de los actores.

En la institución educativa urbana una docente en una entrevista manifiesta que “... el proyecto ecológico ambiental institucional ... propone actividades, por ejemplo, portar la botella para consumir el agua, los calendarios ecológicos ... el PRAE como proyecto presenta actividades al interior de la clase, estas actividades están agendadas en un calendario que se ejecutan como lo es, por ejemplo, una campaña de aseo, de presentación personal, actividades dirigidas al respeto al medio ambiente, a la naturaleza y el cuidado personal, por ejemplo, la campaña de los piojos”. Por otra parte, los docentes en el grupo focal exponen que “el PRAE ... cada año cambia dependiendo de lo jefes de área porque se llega a un consenso entre los profesores y dependiendo a los acuerdos que se llegue se van haciendo cambios, este año se ha enfocado en la parte de manejo de residuos sólidos ... este año se repartió más porque fuera de que lo tenemos solo el comité de ciencias naturales, entonces, lo que hicieron fue decir bueno usted encárguese de hacer esto con sus niños, por ejemplo, 6° y 7° tienen huerta, se les dijo ustedes hagan huerta, 8° y 9° hagan todo lo que es reciclaje de papel, 10 y 11° hagan todo lo que

tiene que ver con fuentes ... un compañero ha intentado sembrar, pero no es huerta son maticas, pero huerta no, eso se pasó para las casa pero pues uno no sabe si el niño está sembrando o no ... porque el espacio del colegio no se presta para hacer huerta, no hay espacios ...". Por otra parte, los estudiantes en un grupo focal exponen que "en la institución nos enseñan a cuidar la naturaleza por medio del proyecto de educación ambiental (PRAE) en el que lo trabajan más que todo los profesores de biología ... no todos los docentes nos enseñan a cuidar la naturaleza, porque los profesores están preocupados en su área, entonces, son pocas veces cuando sacan de su tiempo para involucrar el área en el cuidado de la naturaleza, la mayoría de los profesores que nos hacen énfasis en el cuidado de la naturaleza son los profesores de biología".

En la institución educativa rural el directivo docente en una entrevista manifiesta que "... el encargado de manejar ese proyecto es el profesor Diego, él es el profesor de ciencias ... el PRAE se enfoca en la siembra de árboles, cuidado del jardín y todo lo que tiene que ver con el medio ambiente ...". Por otra parte, un docente en una entrevista expone que "en las diferentes asignaturas que dirijo trabajo los temas de tipo ambiental, todos se transversaliza, por ejemplo, en mi área yo siempre digo que cuando yo inicio a estudiar la geografía, los diferentes biomas, los diferentes pisos térmicos pues ahí tengo que interactuar con la naturaleza, entonces, eso está dentro de mi programación. ... el tema de tipo ambiental no necesariamente todos van ligados con el PRAE, aunque implícitamente el PRAE está yo no lo involucro porque en la institución cada uno hala o trabaja con su proyecto".

En la institución educativa indígena los docentes en el grupo focal exponen que "tenemos el proyecto del cuidado y protección de la madre tierra, se hacen campañas de aseo, se concientizan los estudiantes sobre la importancia de cuidar las plantas, o sea se hacen diferentes actividades con el fin de motivar y ayudar a preservar lo que tenemos a disposición para nosotros ... Los proyectos los hacemos los dinamizadores (los dinamizadores son los docentes) e incluimos los estudiantes de los diferentes grados para ejecutarlos. Para asignar el encargado de hacer el proyecto del cuidado y protección de la madre tierra, el trabajo es voluntario, al inicio del año están todos los proyectos y nosotros nos inclinamos por el proyecto que tengamos más afinidad sin importar el área a la que pertenezcamos, de esta manera es muy flexible y uno escoge en cual quiere estar".

Por consiguiente, en la presente investigación se halló que los proyectos transversales en las instituciones educativas urbana, rural y étnica se trabajan de manera aislada en donde no se tiene en cuenta a la comunidad académica en su elaboración y ejecución, por lo tanto, los docentes del área de ciencias naturales son los encargados de elaborar y ejecutar los PRAE, destacando que a excepción de la institución educativa étnica este trabajo lo hacen otros docentes que sienten afinidad con los temas de tipo ambiental, también, se encontró que los procesos de investigación en estos proyectos no se tienen en cuenta, debido que los docentes encargados de liderar los proyectos en su elaboración proponen una serie de actividades que son ejecutadas por los docentes en su mayoría por los docentes encargados de liderar los proyectos y algunos estudiantes.

También, se encontró que los PRAE son elaborados de manera anual, se encuentran centrados en la realización de actividades a corto plazo, los temas o los problemas que abordan los PRAES son: manejo de residuos sólidos, reciclaje, ornamentación, siembra de árboles y

cuidado de la institución; contaminación del ambiente; salidas pedagógicas, sensibilización y celebraciones de fechas ecológicas, en la elaboración y ejecución de los PRAE no participa la comunidad académica siendo este un trabajo enfocado a los docentes encargados de liderar el proyecto y algunos estudiantes se implican en la ejecución de los proyectos. Por lo tanto, de acuerdo con Sepúlveda (2010), cuando existen Proyectos Ambientales Escolares capaces de fomentar toma de decisiones acordes con el sistema natural y humano, en la cotidianidad escolar los estudiantes comprometidos con el Proyecto pueden llegar a vivir una serie de contradicciones formativas, debido que docentes de muchas áreas no tienen el discurso ambientalista ni permiten que el mismo permee sus contenidos específicos en las asignaturas que dirigen. Por consiguiente, Para el estudiante el discurso ambiental es el que se habla y se escucha sólo en las actividades del PRAE, sin embargo, no es un discurso transversal su formación.

Por consiguiente, de acuerdo con los planteamientos de Sepúlveda (2010), en la presente investigación se halló que el PRAE no se elabora teniendo en cuenta los problemas de la comunidad, por lo tanto, este se centra en la ejecución de actividades propuestas a corto plazo sin generar mayor impacto a los problemas ambientales de los diferentes contextos de las comunidades. Así, resaltando que en las instituciones educativas urbana, rural e indígena se halló en cada institución de manera general que:

En la institución educativa urbana el PRAE propone algunas actividades como lo son portar la botella para el agua, celebración de fechas especiales, en mantener los espacios limpios, presentación personal, manejo de residuos sólidos, los docentes del área de ciencias naturales son los encargados de elaborar el proyecto cada año y de ejecutarlo.

En la institución educativa rural el encargado del PRAE es el docente que hace parte del área de ciencias naturales, el PRAE se enfoca en el cuidado de los jardines y en la siembra de árboles. Por otra parte, se encontró que los temas de tipo ambiental los docentes los trabajan de manera transversal, sin embargo, el proyecto ambiental no se trabaja de manera transversal, debido que los proyectos los trabajan en su mayoría los docentes encargados de liderarlos de manera aislada.

En la institución educativa indígena se trabaja el PRAE que tiene por nombre proyecto del cuidado y protección de la madre tierra, ese proyecto lo elaboran los docentes encargados de liderarlo y lo ejecutan los docentes con los estudiantes, de esta manera, el proyecto se enfoca en hacer campañas de aseo, se concientizan los estudiantes sobre la importancia de cuidar las plantas, se hacen diferentes actividades con el fin de motivar para preservar y cuidar los recursos naturales que se tienen a disposición.

Para concluir, en la presente investigación se encontró como constante en las instituciones educativas urbana, rural e indígena que los PRAE son elaborados por los docentes encargados de liderar los proyectos sin tener en cuenta la comunidad académica y los encargados de ejecutarlos son los docentes, en su mayoría los docentes que los lideran con los estudiantes, resaltando que en las instituciones educativas urbana y rural en la ejecución de este proyecto no se tienen en cuenta a todos los estudiantes, además, no todos los docentes se involucran en la ejecución del PRAE.

4.3.5 Grupos ecológicos, de investigación y proyecto social enfocados en EA

De acuerdo con Sepúlveda (2010), la educación, como un derecho de todos, debe brindar procesos de aprendizaje iguales a todos los estudiantes de las instituciones educativas. Las actividades formativas que se centran en pequeños grupos de estudiantes, por ejemplo, el equipo encargado de desarrollar el PRAE, aunque es posible que generen excelentes resultados en quienes pertenecer al grupo, inevitablemente son excluyentes con los demás estudiantes. Además, si las actividades educativas de tipo ambiental se realizan con los estudiantes interesados en el tema, lo que se hace es dejar de lado especialmente a quienes necesitan más estos procesos de formación, es decir, a aquellos no interesados en el tema, quienes tendrán un desconocimiento mayor de los asuntos ambientales. Por lo tanto, se debe de pensar en un mecanismo que permita la inclusión de todos los estudiantes y de todos los grados escolares que ofrezca la institución, asunto éste inalcanzable con el proyecto pedagógico denominado Proyecto Ambiental Escolar. En Colombia la mayoría de las instituciones educativas, los proyectos pedagógicos se desarrollan de manera aislada, por lo tanto, esto obedece a principios reduccionistas y de compartimentalización del conocimiento.

¿Podría alguien afirmar que los proyectos de prevención de desastres y de pequeños científicos no abordan problemáticas ambientales? Quien lo afirme evidentemente está suponiendo una definición de medio ambiente diferente a la establecida en la PNEA y, claro está, a la aceptada en estos inicios del siglo XXI (Sepúlveda, 2010, p. 157).

Los grupos de investigación, grupos ecológicos y grupos que hacen parte de la elaboración y ejecución del PRAE, entre otros grupos ambientalistas permiten que surja una cultura ambiental más sólida en las personas que integran estos grupos, por consiguiente, se hace necesario que en los contextos escolares se incluya en estos grupos a toda la comunidad educativa. Así, destacando que la educación ambiental en los contextos escolares es una formación que trasciende las aulas de clase a la problemática ambiental a nivel, local, nacional y mundial, por lo tanto, la educación ambiental se debe de abordar dentro y fuera de la institución educativa siempre buscando investigar y resolver las problemáticas ambientales por las que afronta la comunidad, de esta manera, los proyectos ambientales, grupos ecológicos y grupos de investigación institucionales siempre deben apostar por crear espacios democráticos en los cuales se tenga en cuenta a la comunidad académica sus conocimientos, formas de emocionarse y su cultura. Por consiguiente, de acuerdo a lo establecido en Política la Nacional de Educación Ambiental (2002), desde los marcos legales que se ha venido planteando, la inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal, parte del reconocimiento de la problemática ambiental y de la formulación de proyectos integrales e interdisciplinarios, que desde las instituciones educativas permitan lecturas contextuales, para la comprensión de problemas ambientales y para la ejecución de acciones orientadas a la búsqueda de soluciones compartidas, no sólo en la comunidad académica, sino en toda la comunidad que experimenta estos problemas.

Por consiguiente, los procesos de educación ambiental en educación básica y media deben de girar en torno a procesos secuenciales de permanente formación e investigación en todas las asignaturas, proyectos ambientales, grupos ecológicos y grupos de investigación que conlleven a interiorizar nuevas formas de emocionarse, de convivir y de adaptarse al ambiente,

comprometiendo a toda la comunidad en un permanente cambio de actitudes a favor del ambiente abordando los problemas del contexto.

Asimismo, en la presente investigación se encontró que en la institución educativa urbana cuenta con un grupo ecológico de nombre ECOS y un grupo de investigación llamado huella de valientes, por lo tanto, los integrantes de estos grupos reciben educación ambiental permanente con el fin de que ellos transmitan la información a los compañeros y a la comunidad educativa en general, por lo tanto, los integrantes del grupo se encargan de realizar charlas y elaborar guías para trabajar en las direcciones del grupo enfatizando sobre el cuidado y protección del ambiente, la celebración de fechas ecológicas, manejo de residuos sólidos, reciclaje, enfatizando en el cuidado del ambiente dentro y fuera de la institución, destacando que el grupo ecológico es el encargado de velar por mantener los espacios limpios en la institución. Sin embargo, la información queda centrada en un grupo minoritario en el que se genera impacto en la interiorización de actitudes y acciones ambientales. Por consiguiente, se fortalecería la cultura ambiental de todos los estudiantes si este trabajo se realizará con toda la comunidad académica retomando los problemas ambientales del contexto a nivel institucional y comunitario en donde se reconozcan las problemáticas ambientales con las que conviven los estudiantes en la cotidianidad.

Por otra parte, en la institución educativa indígena la problemática ambiental del contexto no se aborda por medio de grupos de investigación ni de grupos ecológicos, pero si se realiza con el proyecto social que realizan los estudiantes de educación media, en este proyecto se trabajan los problemas del contexto de la comunidad e interviene la comunidad para adoptar y verificar que si se trabajen los problemas ambientales por los que afrontan, sin embargo, se generaría mejor impacto si este trabajo se realizará con los estudiantes desde los grados inferiores, es decir, desde grado sexto debido que estos estudiantes son los que exponen más dificultades en la realización de acciones que conlleven al cuidado y preservación del ambiente.

Por su parte, en la institución educativa rural no se encuentran grupos ecológicos, grupos de investigación ni ningún otro proyecto ambiental que genere impacto en los comportamientos ambientales de los estudiantes, debido que se encuentra el PRAE y un grupo de investigación inscrito a ONDAS, sin embargo, la comunidad académica no conoce realmente el enfoque, los objetivos y las problemáticas que se abordan en estos proyectos. Asimismo, a continuación, se expone los relatos de los actores que participaron en los grupos focales y entrevistas aplicadas.

En la institución educativa urbana una estudiante en una entrevista expone que “... en el grupo de investigación en el que hago parte nosotros hacemos actividades, reflexiones y las exponemos a los maestros y estudiantes dependiendo el día ecológico ... El grupo de investigación se llama huella de valientes”. Por su parte, los estudiantes en el grupo focal manifiestan que “en la institución educativa nos enseñan a cuidar la naturaleza ... por medio del grupo de investigación a utilizar las tres erres, reciclar, reducir y reutilizar, de esta manera, nos enseñan a crear grupos de investigación y grupos ecológicos ... El grupo ecológico se encarga de cuidar el ambiente en la institución como lo es mantener limpios los espacios, reciclar y concientizar a los compañeros a cuidar el medio ambiente dentro y fuera de la institución ... Por otra parte, estos temas también se trabajan en las direcciones de grupo ya que a los integrantes del grupo ecológico nos dan charlas sobre el tema enfatizadas en las fechas importantes,

reflexionando en como estábamos antes, ahora y cómo vamos a estar en un futuro, entonces, el grupo ecológico nos dan guías y por medio de las guías realizamos trabajos en cada salón aprovechando las direcciones de grado ...”.

En la Institución educativa rural en las entrevistas y grupos focales los actores no hicieron alusión a ningún grupo ecológico o de investigación que generará impacto en los problemas ambientales del contexto, aunque existe un grupo de investigación con ONDAS, este no genera impacto en la formación ambiental de los estudiantes en la institución, por lo tanto, se resalta la importancia de involucrar a la comunidad educativa en estos procesos investigativos retomando problemas ambientales del contexto en los que los estudiantes sean los principales protagonistas en la elaboración y ejecución de estos. También, se halló la importancia de capacitar a los estudiantes en el reciclaje, ya que se asume que los estudiantes traen estos conocimientos aprendidos desde la casa, por lo tanto, no ponen en práctica este aspecto tan importante, debido que lo desconocen.

En la institución educativa indígena los actores no exponen la existencia de grupos ecológicos ni de grupos de investigación que hagan énfasis en el cuidado y protección de la naturaleza, sin embargo, sí hacen especial énfasis en el proyecto de labor social destacando que el proyecto de labor social todos los años va enfocado en el cuidado y preservación de la naturaleza, por lo tanto, este proyecto se elabora y se aprueba de una manera democrática por toda la comunidad retomando los problemas del contexto de la comunidad indígena. A continuación, se expone los relatos de los actores que participaron en los grupos focales y entrevistas aplicada.

En la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal aplicado exponen que “... al final de año cuando termina once se tienen que hacer un proyecto sobre el cuidado de la naturaleza siempre se hace eso en labor social, esos letreros de no votar basura los hicieron los de once el año pasado, sembraron árboles en Caloto y casa blanca, hicieron un trabajo sobre el agua, que no hay que desperdiciar el agua, que hay que cuidarla. Todos los trabajos de labor social que deben de realizar los de grado decimo y once van enfocados en el cuidado de la naturaleza. Por ejemplo, este año como las maticas ya están ahí sembradas los de grado once se están encargando de que crezcan, las mantienen limpias, le hacen mantenimiento y en decimo hicieron un proyecto de sembrar árboles. ...”.

Por lo tanto, se hace necesario trabajar la educación ambiental incluyendo a toda la comunidad educativa en los procesos de formación de una cultura ambiental, para esto se hace necesario permear el currículo y todos los documentos que componen el PEI de educación ambiental, además, se hace indispensable que los proyectos ambientales, grupos de investigación y grupos ecológicos que se implementen en cada institución educativa se involucre a toda la comunidad educativa y se imparta formación en temas de tipo ambiental de manera permanente y continua absolutamente a todos sin pretender formar a unos pocos y esperar que estos formen a los demás en temas de tipo ambiental. Así, destacando que los proyectos ambientales, los grupos de investigación, los grupos ecológicos y los proyectos sociales con los que se pretende impartir educación ambiental en las instituciones educativas de educación básica y media son ineficientes, debido que no se logra formar a toda la comunidad y si a unos en algunos aspectos de tipo ambiental, en el entendido que en las instituciones educativas los temas o problemas que

se retoman de tipo ambiental son centrados en aspectos naturales y se deja de lado los aspectos y problemas de tipo social que son los que conllevan a los problemas ambientales.

Por consiguiente, en la presente investigación se encontró que la educación ambiental en los contextos escolares de educación básica y media en las instituciones educativas urbana, rural y étnica es fragmentada, excluyente, discontinua, ineficiente y ausente en la formación de los estudiantes, por lo tanto, no se cumple con lo planteado en la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), la inclusión de la dimensión ambiental en el currículo, por medio de proyectos y actividades específicos y no por una cátedra, permite integrar las áreas del conocimiento para a la solución de problemas. Así mismo, permite explorar la participación de cada una de las disciplinas en un trabajo interdisciplinario y/o transdisciplinario, posibilitando la formación en la ciencia, la técnica y la tecnología.

4.3.6 Actividades institucionales que se realizan para enseñar a cuidar la naturaleza

De acuerdo con Moyano, Encina & Vicente (2007, citado en Cortes et al; 2017), las investigaciones que evalúan los impactos de la educación ambiental (EA), parecen confirmar que la EA “mejora la calidad de la educación en general, el rendimiento académico y las habilidades de la ciudadanía” ..., es decir, tienen un efecto positivo sobre el proceso de aprendizaje en sí. Sin embargo, la mayoría de los programas educativos ambientales están caracterizados por proporcionar una gran cantidad de conocimientos científicos, acerca de los problemas ambientales, así como causas y efectos sobre el bienestar de la sociedad, más que sobre procesos formativos (Jensen & Schnack, 2006; Tsevreni, 201, citados en Cortes et al; 2017). De hecho, pocos programas se centran en utilizar metodologías que fomenten el conocimiento a través de la exploración, el contacto directo con las problemáticas asociadas y que estimulen el análisis y reflexión crítica acerca de su entorno (Breiting et al; 2009, citado en Cortes et al; 2017). La educación ambiental debería incluir las características de la pedagogía crítica basada en el aprendizaje activo y experiencial, así como una reflexión crítica; se debería estimular a los niños para que expresen y comuniquen sus experiencias, ideas y emociones acerca de su entorno y vida diaria (Barratt, Barratt & Scott, 2007, citado en Cortes et al; 2017, p. 28).

Por esta razón, se hace necesario que las instituciones educativas pongan en práctica los proyectos pedagógicos en los que la comunidad académica contextualice los problemas que enfrentan en cada comunidad, planteándose alternativas de solución, realizando diagnósticos ambientales que involucren aspectos sociales que conlleven a solucionar los problemas del contexto. A continuación, se exponen las actividades ambientales que se realizan en las instituciones educativas urbana, rural y étnica con el fin de formar a los estudiantes en el cuidado y preservación de la naturaleza.

En la presente investigación se encontró que en la institución educativa urbana las actividades que se realizan con el fin de enseñar a los estudiantes a cuidar la naturaleza principalmente, se celebran fechas programadas en el cronograma ecológico en las que se realizan presentaciones, carteleras, charlas, poesías, cuentos y obras de teatro, sin embargo, algunos estudiantes se tienden aburrir en estas actividades debido que los estudiantes exponen

que siempre es lo mismo, también, se realizan actividades en las asesorías de grupo en donde los docentes del área de biología que son los encargados de liderar el PRAE elaboran una guía y la comparten con los otros docentes para que se desarrolle en algunas asesorías de grado. Asimismo, a continuación, se exponen los relatos de los actores.

En la institución educativa urbana una estudiante en una entrevista expone que "... En las formaciones y en clase se hacen mímicas, obras de teatro, canciones, carteleras, dibujos, campañas de recolección de basuras, campañas para cuidar el agua, campañas de reciclaje, entre otras actividades que se realizan según el calendario ecológico". Por otra parte, los estudiantes en un grupo focal manifiestan que "... Los estudiantes se tienden a aburrir por qué las actividades son las mismas todos los años, entonces eso aburre ... Nos gustaría que se realizaran actividades diferentes recreativas como un baile, música, jornadas deportivas, si algo que lo motive a uno ... Se reciclan botellas, se hacen materas con estas botellas, conseguimos abono y plantas para cultivar y hacemos una huerta al fondo del colegio, aunque no se puede cosechar nada ya que hay muchas palomas y estas se encargan de dañar las plantas que se siembran". Por su parte, los docentes en el grupo focal dicen que "... Las actividades institucionales que se realizan para cuidar la naturaleza están orientadas al desarrollo de celebración de unas fechas en el PRAE que son las fechas ecológicas, entonces, por ejemplo, el día del medio ambiente, de la biodiversidad, de las aves, el agua, la tierra, los humedales, el reciclaje, pero este trabajo es libre de cada docente. Este año, por ejemplo, se han realizado dos asesorías de grado, una para el día de la tierra y el otro fue para el reciclaje. Cuando se trabaja con asesorías de grupo el comité de ciencias naturales genera la guía y los docentes la trabajan en las asesorías de grupo ...".

Por su parte, en la institución educativa rural los actores exponen que las actividades que se realizan para enseñar a los estudiantes a cuidar la naturaleza son izadas de bandera, se toman videos y se socializan con los padres de familia, se realizan campañas de siembra de árboles, campañas de cuidado y recolección de basura, celebración de fechas ecológicas, cuidado de los jardines, se recolectan tapas para hacer murales, concurso de carteleras reciclables, trabajo de material reciclable, cuando los estudiantes cometen alguna infracción estipulada en el manual de convivencia se les pone a realizar carteleras enfocadas en el cuidado y preservación de la naturaleza, cuando los estudiantes van a la finca realizan actividades de limpiar, cercar, hacen eras, embolsan guanábana y siembran sábila. y en el área de pecuaria y agrícola se hacen cercas vivas, así, a continuación, se exponen los relatos de los actores.

En la institución educativa rural el directivo docente en la entrevista expone que "a nivel institucional para cuidar la naturaleza, ... se toman videos se llevan para que los estudiantes y los padres de familia los miren ...". Por su parte, un docente en la entrevista dice que "las actividades institucionales de cuidar la naturaleza que se realizan en la institución educativa son: se celebra el día del árbol, el día del medio ambiente, día del agua. Algunas actividades se hacen más pedagógicas como exposiciones con carteleras, cuando algún chico comete alguna infracción estipulado en el manual de convivencia pues se le indica que hagan carteleras sobre la no contaminación, la preservación de las fuentes hídricas, tala de los árboles, sobretodo de temas que nos llevan a la preservación del medio ambiente". Por otra parte, una estudiante en una entrevista aplicada manifiesta que "las actividades que se realizan en la Institución Educativa para formar a los estudiantes en el cuidado de la naturaleza son, por ejemplo, el día de la tierra el profesor de biología él siempre pone a todos los grados a recoger basura todos en el colegio

tienen que salir a recoger basura, por lo menos los profesor siempre al final de la clase nos ponen a recoger todos los papeles, dejar limpios los salones, también, se hacen actividades institucionales de cuidar los jardines, la profesora de artística nos puso a recolectar tapas para hacer unos murales del tema de recolección de la basura ...”.

Por otra parte, en la institución educativa indígena los actores exponen que las actividades institucionales que se realizan con los estudiantes para enseñarlos a cuidar la naturaleza son: recolección de basuras, celebración del día de la ciencia, exposición de plantas medicinales, intercambio o trueque de productos que se cosechan en la comunidad, cuidado de los ojos de agua, siembra y preservación de árboles, cuidado de los jardines, se realizan salidas ecologicas especialmente a los lugares donde se encuentra agua, se realizan charlas en las formaciones enfatizando sobre el cuidado y preservación de la naturaleza, se realizan rituales con las plantas medicinales, se hacen viveros para reforestar los ojos de agua y las cercas vivas y se realizan juegos autoctonos. Así, se encuentra en los relatos de los actores en las entrevistas y grupos focales aplicados como se expone a continuación.

En la institución educativa indígena los docentes en el grupo focal exponen que “las actividades que se realizan en la institución para cuidar y preservar la madre tierra, son por ejemplo, en los niños pequeños se celebra la feria de la ciencia, hay un grupo de docentes que recalca bastante sobre las plantas medicinales, entonces, ellos traen diferentes plantas medicinales, exponen en ese día, también, se hace intercambio de productos, llamado el trueque, ... se está trabajando sobre el cuidado de los ojos de agua, entonces, ellos trabajan en hacer viveros para reforestar en los ojos de agua o también para las cercas vivas del trayecto de los caminos de las veredas hacia el colegio... se ha implementado la apadrinada de los niños de un arbolito, entonces, ellos se encargan de sembrar, están pendientes del arbolito, entonces, empezamos desde preescolar hasta grado once ... También, tenemos la siembra y el cuidado de los jardines en la institución ...”. Por otra parte, los estudiantes en un grupo focal aplicado manifiestan que “las actividades que realizamos en la institución para formarnos en el cuidado de la madre tierra es que salimos al rio, nos bañamos en el rio, a veces, nos llevan por allá al pato a hacer caminatas y conocer, nos llevan a las quebradas. Cuando salimos a hacer caminatas vamos a los ríos, quebradas a cualquier parte que haya agua en donde entremos en contacto con la naturaleza. Cuando hacen la formación nos hablan mucho que cuidemos, que no votemos basura Por otra parte, en el técnico con el SENA se hace abono orgánico y cosas así ... Para cuidar la naturaleza se hacen varios rituales como la danza del árbol, la danza de la chucha, por ejemplo, en la danza del árbol se da gracias a la naturaleza por todo lo que nos da, ...”. Por su parte, una estudiante en una entrevista aplicada dice que “las actividades que se realizan en la institución para formarnos en el cuidado de la naturaleza es que se hacen las mingas, aquí hay un grupo que se llama raíces que es de sembrar plantas medicinales ... como la alegría, la ruda para dárselas a todas las familias de la comunidad para que no se pierdan esas costumbres de la comunidad que se están perdiendo, entonces, es un modo de recuperar esas tradiciones ...”.

Por consiguiente, las actividades ambientales que se realizan a nivel institucional especialmente en las instituciones educativas urbana y rural no están apostando a la solución de los problemas del contexto, como tampoco a impartir una educación ambiental que conlleve a la interiorización de emociones que conlleven a fortalecer la cultura ambiental de todos los integrantes de la comunidad educativa, destacando que en especial en la institución educativa

urbana los estudiantes exponen poco interés por las actividades ambientales que se realizan en la institución, por lo tanto, proponen que se realicen otras actividades que los integre, anime y los haga cambiar de ambiente.

Por consiguiente, de acuerdo con la investigación realizada por Cruz (2017), en su mayoría las instituciones educativas públicas de la ciudad de Neiva se encargan de orientar la educación ambiental al desarrollo de actividades que responden a las necesidades de las instituciones educativas como el reciclaje, campañas de aseo y el mantenimiento de los jardines, sin trabajar problemáticas ambientales que se evidencian en el municipio y de los impactos ambientales que se producen en la comunidad, es decir, la educación ambiental no se está orientando hacia un pensamiento ambiental crítico que permita comprender la problemática ambiental municipal, nacional e internacional. Por lo tanto, esta educación impartida poco permite la concientización de la problemática ambiental. De acuerdo con lo hallado en la presente investigación y por Cruz (2017) este fenómeno viene sucediendo en la institución educativa urbana y rural, debido que en estas instituciones las actividades que se realizan no trascienden a los problemas reales de los contextos de la comunidad en la que conviven.

En cuanto a la institución educativa indígena, las actividades que se realizan a nivel institucional se salen del aula de clase y retoma el contexto de la comunidad en la que conviven los estudiantes, reconociendo la cultura propia y los problemas ambientales a nivel institucional, municipal, departamental y mundial, sin embargo, falta afrontar ciertos problemas ambientales por los que cursa la comunidad indígena, por ejemplo, el manejo de basuras, el manejo del agua y el consumo de sustancias psicoactivas.

4.3.7 Emociones que surgen al realizar actividades de cuidar la naturaleza

Al realizar actividades enfocadas en el cuidado y preservación de la naturaleza surgen diferentes emociones que se experimentan y se expresan siguiendo la educación recibida, la cultura ambiental, los valores, las formas de convivir y emocionarse que se han interiorizado en la comunidad de la que se haga parte y en los espacios escolares, por consiguiente, de acuerdo con lo investigado por Américo et al. (2013, p. 846), si las personas se encuentran informadas sobre el daño ambiental que pueden causar determinadas conductas las metas hedónicas pueden entrar en conflicto con las metas normativas cuyo objetivo se enfoca en actuar correctamente.

En este sentido, De Young (2000, citado en Américo et al; 2013) destaca cómo la satisfacción intrínseca puede ser un importante motivador de la conducta proambiental; concretamente, destacó la satisfacción proveniente de la conducta de competencia en relación con la protección, valorando los sujetos el esfuerzo derivado de esta conducta positivamente. Los resultados encontrados por De Young (2000, citado en Américo et al; 2013) apuntan a que la realización de conductas a favor del ambiente, aunque requieran esfuerzo, pueden generar satisfacción percibida; lo que lleva a plantear una compatibilidad entre el bienestar subjetivo y el comportamiento proambiental. El trabajo de Brown y Kasser (2005, citado en Américo et al; 2013) pone de manifiesto esta compatibilidad, tanto en una muestra de adolescentes como de adultos, señalando que, en ambos casos, la gente puede vivir promoviendo tanto su bienestar subjetivo como el bienestar del planeta.

Por consiguiente, los comportamientos ambientales sobrellevan al surgimiento de diferentes emociones que conllevan al bienestar social y personal, por lo tanto, se hace importante resaltar que los seres humanos pueden buscar obtener el bienestar subjetivo y a su vez aportando al bienestar del planeta, entonces, se hace importante destacar que en las actividades ambientales que se realizan en los contextos escolares se debe tener en cuenta trabajar a la par para que los estudiantes experimenten y expresen bienestar personal y ecológico, es decir, mientras se realizan este tipo de actividades incentivar la experimentación de emociones de felicidad, compañerismo, amor, satisfacción, entre otras emociones que conllevan a fortalecer los lazos de amistad con los compañeros y mejorar las formas de relacionarse con el ambiente. Así, teniendo en cuenta que en la presente investigación se halló que al realizar actividades ambientales surgen en los estudiantes una serie de emociones que conllevan a mejorar la convivencia escolar y la cultura ambiental de estos.

Por lo tanto, en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores exponen que las emociones que surgen en los estudiantes cuando se realizan actividades institucionales relacionadas al cuidado de la naturaleza son felicidad, miedo, pena, tristeza, impresión, unión, compañerismo, amor, satisfacción, empatía, paz, tranquilidad y espiritualidad. Resaltando que el miedo y la pena surgen porque a los estudiantes les da temor a la burla y al rechazo de los compañeros cuando salen al frente a realizar alguna actividad en las formaciones y la tristeza surge al reflexionar que ellos u otros no cuidan o preservan la naturaleza. También se halló que al realizar actividades de cuidar la naturaleza se siente unión porque las actividades se realizan en grupo y esto los llena de felicidad. De esta manera, los actores expresan lo anterior como se expone a continuación.

En la institución educativa urbana los estudiantes en un grupo focal exponen que “al participar en las actividades institucionales para cuidar la naturaleza sentimos alegría, tristeza, felicidad, unión, miedo y pena. Impresión porque a uno le da impresión de saber que uno puede hacer mucho para cuidar el medio ambiente... se siente felicidad porque se tiene el motivo de cuidar, ya que las personas de hoy en día piensan en deteriorar sin pensar en las consecuencias de más adelante, ... se siente mucha felicidad porque se siente que se está cuidando algo que es de todos y además se siente uno muy bien, contento, feliz de compartir con los compañeros. A los estudiantes nos suele dar mucho miedo, pena y temor al rechazo a la burla cuando se hacen presentaciones en las que toca salir al frente del público, En las actividades de cuidar la naturaleza nos sentimos felices porque se da a conocer algo más de lo que uno no sabe ... Cuando se cuida la naturaleza se siente felicidad y eso lo motiva a uno a cuidar el ambiente. ...”. Por otra parte, una estudiante en una entrevista manifiesta que “cuando participamos en actividades de cuidar la naturaleza se siente alegría y amor porque todos hacemos parte de un grupo en el que se hacen reflexiones entre los estudiantes para cuidar la naturaleza ... Las emociones que nos impulsan a cuidar la naturaleza son la satisfacción, el amor, la felicidad, la tristeza, la solidaridad, ... resaltando que donde más se mueven estas emociones son cuando los docentes nos exponen videos que muestran la realidad en la que vivimos”.

En la Institución Educativa rural una estudiante en una entrevista dice que “cuando participo en actividades de cuidar la naturaleza siento satisfacción porque uno sabe que lo que está haciendo va a ser de provecho, porque cuando uno limpia va y mira lo que estaba sucio, lo

ve limpio eso genera satisfacción, eso hace que uno se sienta feliz ... Cuando hacemos cercas vivas en la institución uno se siente como satisfecho que los animales tienen de que alimentarse y de que las cercas son lindas cuando los árboles crecen ... Cuando se realizan actividades de cuidar la naturaleza muchos de los compañeros también muestran felicidad, ...". Por su parte, el directivo docente expone que "cuando se realizan actividades de cuidado de la naturaleza como estamos en una zona rural, el estudiante hace bastante empatía con la naturaleza y uno les ve esa felicidad de tener que sembrar, de tener que hacer una campaña para el cuidado con respecto a la naturaleza, ... Las emociones que suelen experimentar y expresar los estudiantes cuando van a hacer trabajos de la técnica en la finca de la institución, pues como todo hay algunos que les gusta mucho y hay otros que no les gusta mucho porque ... aquí hay internado y los internos por lo regular son de Neiva, Yaguara, Campoalegre, Medellín, Bogotá y ellos están más enseñados a la ciudad, entonces, para ellos es un poco más difícil, sin embargo, lo afianzan pero no lo hacen con mucho agrado como lo hacen las personas del campo".

En la Institución Educativa indígena los docentes en el grupo focal exponen que "las emociones que se generan cuando los estudiantes realizan actividades relacionadas a la naturaleza son de felicidad, cuando uno los saca a hacer caminatas ellos muestran esa alegría de no estar solo encerrados, entonces, ese contacto con los árboles, los animales, con el agua los hace felices, muestran esa alegría de estar en ese contacto. Por ejemplo, cuando vamos al río con ellos, a ellos se les olvida que tienen compromisos, ellos quisieran estar ahí, eso les gusta mucho. De esta manera, ellos sienten esa alegría, amor, ganas de cuidar y preservar la madre tierra". Por otra parte, los estudiantes en el grupo focal dicen que "cuando participamos en actividades de cuidar la madre tierra ... las emociones que sentimos son de alegría, paz, tranquilidad, espiritualidad y tristeza. Tristeza porque a veces como que se siente decepción de ver como yo no cuido la naturaleza u otro no lo hace, entonces, yo soy consciente que yo he tirado un tarro o algo y eso hace daño a la naturaleza. Espiritualidad porque se siente contacto con los espíritus eso más que todo lo hacen los médicos tradicionales que son los que tienen mayor contacto con los espíritus. ...".

Por consiguiente, al realizarse actividades ambientales en los contextos escolares surgen diferentes emociones que conllevan a que los estudiantes adquieran una cultura ambiental generadora de relaciones interpersonales respetuosas y de una convivencia que conlleva al respeto, cuidado y preservación del ambiente. De esta manera, se experimenta el bienestar emocional de la comunidad académica, surgiendo la emoción de felicidad al entrar en contacto con los demás seres humanos y con la naturaleza, por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Américo et al. (2013, p. 846):

Tal y como señalan Herzog y Strevey (2008, citado en et al; 2013), la naturaleza ha sido un elemento ampliamente omitido en la literatura sobre bienestar emocional. Estos autores, no obstante, resumen la investigación sobre los efectos beneficiosos del contacto con la naturaleza en dos grandes líneas: 1) por un lado, los trabajos de Ulrich (Ulrich, 1983; Ulrich et al., 1991, citado en et al; 2013) basados en los efectos reparadores de los escenarios naturales sobre el estrés y el estado de ánimo; y 2) la teoría de la reparación de la atención de los Kaplan (Kaplan, 1995; Kaplan & Kaplan, 1989, citados en et al; 2013), fundamentada en la capacidad de ciertos escenarios naturales para reparar la fatiga atencional dirigida. Recientemente, los trabajos de Barton, Hine y Pretty (2009), Ryan et

al. (2010) o Corraliza y Collado (2011), ponen de manifiesto el creciente interés por la investigación en este tema. En el primer trabajo, los autores encontraron que el hecho de caminar en espacios verdes abiertos mejoraba las puntuaciones en autoestima y estado de ánimo. Por otro lado, los sentimientos de ira, depresión, tensión y confusión se redujeron significativamente. Por su parte, la investigación de Ryan et al. (2010, citado en et al; 2013) mostró los efectos vivificantes de la naturaleza definidos en relación con la vitalidad física y mental percibida. Así mismo, Corraliza y Collado (2011, citados en et al; 2013) señalaron la importancia de la naturaleza como elemento moderador del estrés infantil.

Por consiguiente, la educación ambiental que retoma actividades ambientales en grupo conllevan al surgimiento de comportamientos proambientales y al surgimiento de emociones que hacen que los individuos experimenten bienestar emocional ante el fortalecimiento de las formas de relacionarse con el ambiente y convivir con los semejantes

4.3.8 Actividades ambientales que hacen que se mejore la convivencia

La educación ambiental retoma aspectos tales como lo son convivencia, relaciones sociales, valores, comportamientos, actitudes, cultura, emociones, ecología, ética, entre otros, destacando que la convivencia, las emociones y la cultura juegan un papel trascendental en la educación ambiental, así, de acuerdo con lo planteado en la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), la Educación Ambiental, debe ser una educación para el cambio de actitudes con respecto al entorno en el cual conviven los seres humanos, para la construcción de una escala de valores que incluya la tolerancia, el respeto, la convivencia pacífica y la participación, entre otros valores.

Por consiguiente, las actividades ambientales que se realizan en las instituciones educativas deben apostar por mejorar las relaciones entre los seres humanos y de estos con la naturaleza, generando cambio de actitudes y valores con respecto a la convivencia y a las formas de relacionarse con la naturaleza. Asimismo, de acuerdo con los anteriores planteamientos se relaciona con lo manifestado por los actores en la presente investigación.

En las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores exponen que las actividades institucionales de cuidar la naturaleza contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales porque estas actividades se realizan en grupo y cuando se trabaja en grupo surgen lazos de amistad, respeto, solidaridad, felicidad, ayuda mutua, conciencia, se intercambian ideas, nace apropiación por los espacios físicos, asimismo, surgiendo amor por el ambiente y la necesidad de cuidarlo y respetarlo. Así, como lo manifiestan los actores en los relatos que se exponen a continuación.

En la institución educativa urbana los estudiantes en un grupo focal exponen que “las actividades institucionales de cuidar la naturaleza contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes con el trabajo en equipo, al realizar las actividades de cuidar el ambiente se trabaja en equipo y eso hace que surjan lazos de amistad, respeto, solidaridad, felicidad, ayuda mutua, conciencia, apropiación por los espacios físicos, amor por el ambiente y se crea la necesidad de cuidarlo y preservarlo. Por eso es que es necesario que los profesores

colaboren, ya que la mayoría no colaboran, no nos apoyan con los estudiantes de grado sexto y séptimo que les gusta dejar tirada la basura, esos estudiantes son odiosos, algunos groseros, uno les dice recoja la basura, ellos responden, porque la tengo que recoger yo, para eso hay una aseo pues que ella la recoja y se van y no le ponen cuidado a uno, lo peor de todo es que hay algunos profesores que los ven y no dicen nada. Las actividades de cuidar y preservar la naturaleza que se realizan en grupo ayudan a mejorar las relaciones interpersonales porque no más con el hecho de ponerse de acuerdo para barrer, limpiar, recoger basura, comprar lo que se necesita hace que se creen relaciones respetuosas y amables. Además, el compartir, reírse, hablar y reírse de las cosas que se hablan mientras se realizan las actividades nos ayudan a conocer mejor a las otras personas. El trabajo en equipo nos ayuda a tener más confianza, a ser solidarios ... Se comparten alegrías y se aprende a reconocer los problemas”.

En la Institución Educativa rural una estudiante en una entrevista dice que “las actividades institucionales de cuidar la naturaleza ayudan a mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes porque cuando uno trabaja en esas actividades, uno trabaja en grupo, se relaciona, se comparte con los compañeros, se comparten ideas, puntos de vista, se trabaja en equipo, eso hace que se generen lazos de amistad ...”. Por otra parte, un docente en la entrevista manifiesta que “... las actividades que se realizan en grupo de cuidar la naturaleza hacen que se mejoren las relaciones interpersonales entre los estudiantes, eso es total porque ellos son felices cuando se reúnen, cuando realizan actividades en grupo, cuando tienen la oportunidad de compartir y socializar con los compañeros ... las actividades institucionales que se realizan de cuidar la naturaleza ayudan a que se mejoren las relaciones interpersonales entre los estudiantes porque se realiza el trabajo en equipo y se ayudan mutuamente, entonces, se ayuda a mejorar las relaciones entre compañeros, porque se hablan más y se cogen más cariño”.

En la institución educativa indígena los docentes en el grupo focal exponen que “las emociones que sienten los estudiantes en las actividades de cuidar y preservar la madre tierra ayudan a mejorar las relaciones interpersonales en un momento de integración, de esparcimiento, de cambio de actividad hace que ellos se centren más en las actividades que hacen como lo es el juego o haciendo algo diferentes ellos sienten la necesidad de compartir porque son actividades grupales que tienen que compartir olvidándose de toda la situación que haya pasado, eso les genera felicidad, hay algunos estudiantes que se les olvida fácil que él está peleado con otros, surge la amistad”. Por su parte, los estudiantes en un grupo focal manifiestan que “las actividades institucionales de cuidar la naturaleza contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes porque todos trabajamos por una misma causa, ... cuando hacemos las salidas hacemos el trabajo en grupo, hay más participación de todos, esas actividades hacen que nos volvamos más amigos con los compañeros”.

En las instituciones educativas de educación básica y media se hace indispensable realizar actividades ambientales de trabajo en grupo, de salidas de campo en grupo, debido que este tipo de actividades surgen espacios democráticos, de escucha, respeto por la diversidad de pensamiento, solidaridad, amor y felicidad. De esta manera, la comunidad académica debe de tener los espacios pertinentes para reconocer el contexto, la cultura, entrar en contacto con el ambiente, salir del salón de clase, diagnosticar, elaborar y ejecutar proyectos ambientales con el fin de investigar y afrontar las problemáticas ambientales retomando las problemáticas sociales que agobian a la comunidad, así, teniendo la oportunidad de plantear actividades en las cuales

los estudiantes se sientan a gusto cuando se realicen con la intención de mejorar la convivencia entre la comunidad educativa y mejorar las formas en que estos se relacionan con el ambiente. Por lo tanto, de acuerdo con lo planteado en la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), el ambiente no es sólo aquello que envuelve al ser humano en el sentido biofísico, sino que es también el marco que ha utilizado para su vida material y el tejido de relaciones que ha construido con sus semejantes con el objeto de que la vida social e individual sea armónica, la Educación Ambiental debe permitir el desarrollo de una sensibilidad basada en la admiración y el respeto. Esto permite la construcción de un concepto de armonía acorde con el desarrollo natural, social y cultural de los seres humanos. Por consiguiente, se debe buscar que el individuo valore la diversidad de paisajes, de comportamientos en los espacios públicos y privados, para que a través de esta valoración contribuya de manera consciente a la preservación, adecuación y adaptación de espacios en la realización de actividades cotidianas que brinden placer y gusto, buscando siempre mejorar la calidad de vida de la sociedad.

En consecuencia, la educación ambiental se debe destacar en la escuela por el surgimiento de nuevas formas de emocionarse en donde el amor y la felicidad sean las principales emociones que se experimenten y se expresen en las diferentes actividades que se realizan con el fin de cuidar y preservar el ambiente, así, surgiendo una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas y el fortalecimiento de una cultura ambiental.

4.3.9 Emociones que surgen al entrar en contacto con la naturaleza

Al entrar en contacto con la naturaleza surge una serie de emociones que conllevan a determinadas acciones dependiendo de las formas de emocionarse, las creencias y valores interiorizados en la cultura de la que hacen parte los individuos, así, de acuerdo con lo investigado por Durán et al. (2007, p. 290):

Frente a las tesis de Zajonc (1980, citado en Durán et al; 2007) que defendía la independencia de las emociones respecto a las cogniciones, Lazarus (1982, 1984, citado en Durán et al; 2007) sostiene que cogniciones y emociones son un fenómeno unitario. Su teoría del appraisal (evaluación) cognitivo afirma que las emociones surgen de una evaluación del entorno del sujeto y de cómo éste afecta a su bienestar. Como consecuencia de esta transacción entre el individuo y su medio surgiría la tendencia a actuar como respuesta a la evaluación previamente realizada. En una línea similar, Frijda (1988, citado en Durán et al; 2007) plantea diferentes leyes de las emociones. Una de ellas, la ley del significado emocional, plantea que las emociones surgen en respuesta a estructuras de significado relacionadas con distintas situaciones. De este modo, estructuras de significado diferentes darán lugar a diversas emociones. Por tanto, un aspecto común a ambos planteamientos es contemplar las emociones como un factor clave para la ejecución de conductas.

Por consiguiente, de acuerdo con lo investigado por Durán et al. (2007), se encontró relación con lo hallado en la presente investigación, destacando que las emociones surgen de la evaluación que los seres humanos hacen del entorno y de cómo este afecta su bienestar, así, resaltando que la evaluación que se realiza se encuentra mediada, por costumbres, valores, formas de convivir y de emocionarse que surgen mediadas por la cultura de la que se haga parte.

Por consiguiente, se encontró que en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores manifiestan que al entrar en contacto con la naturaleza experimentan las emociones de amor, paz, tranquilidad, frescura, relajación, ternura, compasión, armonía y felicidad. También, se encontró que al entrar en contacto con la naturaleza se genera empatía y compasión por los animales y las plantas. A continuación, se exponen algunos relatos de los actores que participaron en las entrevistas y grupos focales aplicados.

En la institución educativa urbana los estudiantes en un grupo focal dicen que “al entrar en contacto con la naturaleza se siente alegría, amor, paz, tranquilidad, felicidad, frescura, relajación, satisfacción, serenidad y seguridad en sí mismo de ver el entorno como debería ser”. Por otra parte, una estudiante en una entrevista expone que “a mí me gusta mucho la naturaleza y siento muchas emociones como alegría, amor, compasión, ternura, me gustan mucho los animales, todo lo que hace parte de la naturaleza, siento que los animales sienten lo mismo que sentimos los seres humanos, como también, siento rabia cuando maltratan los animales o las plantas porque siento que son seres vivos, como tal sienten como nosotros, porque por ejemplo, a veces las personas les gusta quitarle las hojas a las plantas, eso me da rabia porque nosotros de las plantas es que vivimos y respiramos”.

En la institución educativa rural una estudiante en una entrevista expone que “al entrar en contacto con la naturaleza experimento felicidad, tranquilidad, felicidad porque digamos uno va caminando con el sol, lo quema, entonces, uno se mete entre los árboles y uno se siente fresquito, entonces, uno se siente bien, se siente feliz”.

En la institución educativa étnica los estudiantes en un grupo focal dicen que “al entrar en contacto con la madre tierra experimentamos el sentir, la alegría que tenemos una naturaleza que nos da aire, se siente armonía, paz y tranquilidad”. Por otra parte, los docentes en el grupo focal manifiestan que “las emociones que se sienten cuando se tiene ese contacto con la naturaleza son de tranquilidad, la emoción de la tranquilidad, alegría. Con el refrescamiento es el fresco que se hace desde el baño, la bebida, entonces esa es la emoción de tranquilidad y la alegría de trabajar como grupo”.

Por consiguiente, al entrar en contacto con la naturaleza surgen diferentes emociones que conllevan a fortalecer la convivencia entre seres humanos y de estos con la naturaleza, a su vez, surgen emociones que hacen que se interioricen nuevas formas de emocionarse y de relacionarse con los otros y con el ambiente, es decir, surgen nuevos comportamientos que conllevan a que las costumbres, valores y acciones de la comunidad estén encaminadas en el cuidado y preservación del ambiente.

De esta manera, se hace indispensable que la educación ambiental se encuentre inmersa en los currículos de educación básica y media, destacando que se hace necesario formar a los estudiantes desde el contacto directo con la comunidad, el contexto, el ambiente, y los problemas ambientales por los que afronta cada comunidad. Por lo tanto, para realizar diagnósticos y reconocer los problemas ambientales de cada contexto se hace necesario estar sensibilizado sobre los efectos que a corto y largo plazo tienen las acciones de los seres humanos. Así, de acuerdo con lo investigado por Gómez y Reyes (2004), sensibilizar implica experimentar emociones y placeres diferentes a los habituales y reconocer como deseables y posibles otras maneras de

relacionarse con el ambiente. La sensibilización hacia los problemas ambientales requiere pasar por la percepción directa del problema y de las posibles alternativas de solución. A través de los sentidos, se captan nuevas emociones y se despiertan nuevos placeres, para ello es importante poderse sumergir en una realidad y cambiar los sentimientos de pesimismo e impotencia por emociones relacionadas con la ilusión, la utopía y la experimentación de alternativas. La sensibilización es una condición imprescindible para formar en cultura ambiental, pero no es suficiente si no cambian los modelos explicativos de los problemas ni la práctica. Por lo tanto, formar en cultura ambiental implica profundizar en: 1. Nuevas formas de ver el mundo. 2. Formación y actualización de docentes. 3. Incorporación de la educación ambiental al currículo.

Por lo tanto, la educación formal y no formal debe estar permeada de una cultura ambiental que conlleve a la interiorización de emociones y de la expresión de estas por medio de acciones ambientales encaminadas a replantear las formas en que los seres humanos se relacionan con el ambiente. Por consiguiente, en las instituciones educativas de educación básica y media se deben realizar diferentes actividades en las que los estudiantes experimenten contacto con la naturaleza.

4.3.10 Incidencia de las emociones en el cuidado de la naturaleza

De acuerdo con lo investigado por Baldi y García (2006), las actitudes hacia ciertos comportamientos determinados son un factor personal que comprende los sentimientos de los seres humanos, sean estos positivos o negativos con respecto a la ejecución de conductas en cuestión. Muchos comportamientos de los seres humanos son controlados de manera voluntaria, por consiguiente, la manera de predecir un comportamiento dado es la intención que se tenga de realizar o no realizar dicho comportamiento, debido que esta intención se encuentra en función de dos determinantes, uno es de naturaleza personal (actitudes) y otro es el reflejo de la influencia social, la cual se entiende como la percepción de la persona sobre las presiones sociales que le son impuestas para realizar o no un determinado comportamiento (norma subjetiva). Dentro de las actitudes ambientales también se pueden incluir preocupaciones por los problemas ambientales. Las emociones que surgen por la naturaleza y su preservación se exponen con conductas protectoras hacia el ambiente, por ejemplo, autoculpa, indignación e ira, son tendencias evaluativas que, al igual que las actitudes, conllevan a comportamientos de acercamiento o rechazo.

Las tendencias que acercan al individuo a la práctica conservacionista se conocen como motivos proambientales y se identifican como aquellas selecciones y preferencias que mantienen los sujetos como acciones de cuidado del medio. Creencias: son las tendencias a relacionar objetos, eventos o situaciones, empleando criterios convencionales, o la experiencia previa, como marcos de referencias. No son actos específicos sino tendencias a actuar. Las creencias no son necesariamente sistemas de conocimientos o información correctos, sino que surgen de los acuerdos del grupo al que pertenece un sujeto. Se pueden mencionar distintos tipos de creencias, tales como: Creencias materialistas: que ven al medio como una fuente de recursos y satisfactores. Creencias de austeridad: enfatizan la necesidad de limitar el consumo de recursos, por ejemplo, las “creencias de consumo” que promueven la adquisición de productos que no dañan al ambiente (Baldi y García, 2006, p. 163).

Por consiguiente, las creencias son resultados de consensos sociales, es decir, son acuerdos a los que ha llegado un determinado grupo social, de esta manera, los comportamientos ambientales se encuentran mediados por las creencias interiorizadas en los entramados de conversaciones de cada grupo social, es decir, la cultura de la que se haga parte hace que se interioricen formas de experimentar emociones y expresarlas por medio de acciones que se encuentran mediadas por las creencias y valores adoptados, por lo tanto, en la presente investigación se establece que las acciones se encuentran mediadas por las formas de emocionarse que se interiorizan en la cultura que se tenga arraigada en la familia, la comunidad y las instituciones educativas, así, destacando que generara poco impacto la educación ambiental en la escuela si se tiende a impartir un discurso ambientalista pero la cultura ambiental institucional no concuerda con los discursos ambientalistas impartidos en las diferentes clases o actividades.

En efecto, en la institución educativa urbana los actores se inclinan por pensar que los comportamientos ambientales surgen por la educación recibida, por otra parte, en las instituciones educativas rural e indígena los actores tienen la certeza que los comportamientos ambientales surgen en los entramados de conversaciones que conllevar a interiorizar la emoción del amor hacia la naturaleza a través de la cultura ambiental que se transmite en la comunidad. Así, teniendo en cuenta que las creencias surgen de la cultura del grupo social del que se haga parte, es decir, de las redes de conversación que se transmiten en la comunidad.

También, en esta investigación se encontró que los actores en las instituciones educativas urbana, rural e indígena, exponen que las emociones inciden en el cuidado y preservación de la naturaleza, destacándose que en los contextos educativos rural e indígena los estudiantes por ser natales del campo tienden a experimentar las emociones de amor por la naturaleza y la expresan por medio de acciones de cuidado y preservación con está, así, surgiendo la emoción de felicidad. También, se hace importante resaltar que la emoción de amor a la naturaleza surge con más fuerza en el contexto indígena porque la cultura indígena valora la naturaleza como la esencia de la vida, transmite costumbres, valores y acciones ambientales que conllevan a la interiorización de emociones que surgen en la convivencia con los otros y con la naturaleza. A continuación, se exponen algunos relatos de los actores.

En la institución educativa urbana una docente en la entrevista manifiesta que “es total la relación que se da entre las emociones y el cuidado de la naturaleza ya que un niño violento es violento con todo el mundo, con la flor, con el árbol, con el perro, con el pajarito, con el agua, en fin, con todo lo que lo rodea. Un niño emocionalmente aceptado puede llegar a cualquier extremo a ser violento o a proteger, o a tener en la naturaleza, en el animalito, en el árbol, el refugio para interactuar. Teniendo en cuenta que ser amable con el medio ambiente es una consecuencia de la educación”. Por otra parte, el directivo docente en la entrevista manifiesta que “... las emociones no inciden en el cuidado de la naturaleza porque yo puedo estar muy triste, yo estoy en un entierro, si se me murió alguien yo tengo que ser siempre la misma, porque qué tal si estoy triste me voy a descuidar en el cuidado de la naturaleza no, eso lo tengo que tener claro que eso no es de emociones eso es más de hábitos, que tal que si estoy triste, entonces, voy a acabar con todo pero si estoy feliz voy a tener todo bonito, no es así, pues eso es lo que me parece a mí”.

En la institución educativa rural una estudiante en una entrevista expone que “mis emociones influyen en el cuidado de la naturaleza porque yo me siento feliz cuidando el medio ambiente, entonces, lo que voy a hacer lo voy a hacer bien, voy a cuidar el medio ambiente de buena manera, porque sí a mí no me gusta el tema de reciclaje, yo lo hago sin gustarme, entonces, lo voy a hacer mal, lo voy a hacer de mala manera”. Por otra parte, los docentes en el grupo focal manifiestan que “las emociones que tienen los estudiantes también inciden en el cuidado y preservación de la naturaleza empezando porque aquí ellos viven de eso de lo que les produce la tierra, entonces, ellos aprenden, aunque ellos son muy descuidados con la basura, porque ellos donde comen van tirando la basura así vean ahí la papelera. Los estudiantes han sido criados de comer de esta tierra e igualmente la valoran porque usted no ve que ellos destruyan o que maten los animalitos, ellos se criaron en ese ambiente en el que saben que la naturaleza es la que les da la comida a ellos, por eso la valoran, los estudiantes tienden a querer y amar mucho la naturaleza. Los estudiantes sienten amor, cariño y respeto hacia la naturaleza”.

En la institución educativa indígena una docente en la entrevista expone que “las emociones que tienen los estudiantes también inciden en el cuidado y preservación de la naturaleza, pues total ellos por ser naturales del campo comprenden que hay que cuidar”. Por su parte, los docentes en el grupo focal aplicado manifiestan que “las emociones que tenemos inciden en el cuidado y preservación de la madre tierra, por ejemplo, invitando a los estudiantes para que se concienticen, acá más que todo en esta institución damos a conocer a los estudiantes que es muy importante nuestra madre tierra, que es lo más profundo desde lo más sagrado que podemos tener en nuestro territorio, hay un decir que dice, si amas la vida entonces amas la naturaleza protégela y cuidala, esa es la invitación para que ellos siempre estén cuidando la naturaleza, amando la naturaleza, que cuiden la naturaleza porque ella es la que nos da de todo porque ella es la fuente de vida para nosotros. Por medio de la emoción del amor se invita a los estudiantes a cuidar y preservar la naturaleza, dicho de otra manera, seria, ama a la naturaleza como a ti mismo”. Por otra parte, los estudiantes en un grupo focal aplicado dicen que “las emociones influyen en el cuidado de la naturaleza porque cuando yo voy talo un árbol o boto una basura siento tristeza porque estoy causando un daño irreversible a la naturaleza, como también, se siente feliz cuando uno es consciente y si va y bota la basura a la caneca eso lo hace sentir a uno feliz porque uno sabe que no está haciendo daño a la naturaleza, también, se siente amor por la madre tierra y por nosotros mismos”.

Por lo tanto, la educación ambiental debe de estar incluida en la cultura de cada comunidad teniendo en cuenta que los comportamientos ambientales se encuentran mediados por las emociones y valores que se expresan mediante acciones que se aprenden y se reproducen en la convivencia y la cultura que posea la comunidad, la familia y los contextos educativos en los que se comparte, por consiguiente, de acuerdo con lo investigado por Vargas y Estupiñán (2012, p. 22):

La salida de reconocimiento al páramo de Rabanal por los estudiantes, constituyó una de las actividades de mayor trascendencia durante el proceso de sensibilización realizado al evidenciar lo expuesto por Mayer (1998, citado en Vargas y Estupiñán, 2012), cuando menciona que la educación en el ambiente, debe reconocer que los comportamientos vienen guiados mucho más por nuestras emociones y valores, que por los conocimientos

y que, por tanto, es necesario no sólo ofrecer informaciones, sino proponer experiencias que reconstruyan la conexión entre el hombre y el medio ambiente que se pretende conservar. El contacto directo con los recursos del páramo permite un acercamiento real con un ecosistema poco explorado, escasamente valorado y desconocido para la mayoría.

Por consiguiente, en el contexto indígena se evidencia que los actores han interiorizado emociones que conllevan a la conservación y cuidado de la naturaleza debido que la cultura que poseen es una cultura ambiental en la que sus redes de conversación giran en torno de la interiorización, de emociones y acciones ambientales, por lo tanto, la comunidad hace énfasis en la solución de algunos problemas ambientales del contexto reconociendo el impacto de la crisis ambiental y del efecto que tienen los comportamientos individuales y sociales en el incremento de esta. En el contexto rural, aunque se tiene interiorizadas emociones que conllevan al cuidado y preservación de la naturaleza, sin embargo, hace falta que la cultura de la comunidad se permee de una cultura ambiental que establezca mejores formas en que los individuos se relacionan entre ellos y con el ambiente, es decir hace falta formar a toda la comunidad en la emoción del amor por los otros y por el ambiente. Asimismo, en el contexto urbano hace falta interiorizar emociones y valores que conlleven a comportamientos ambientales, reconocer las emociones como disposiciones corporales que conllevan a la acción asociando los comportamientos y acciones con las formas de emocionarse, de convivir y de interiorizar la cultura con el fin de formar a los estudiantes en cultura ambiental, destacando que hace falta formar a los estudiantes en emociones en especial en la emoción del amor.

4.3.11 Cultura ambiental

Todos los seres humanos poseen una cultura ambiental que los caracteriza por la forma en que se relacionan con los demás seres humanos y con el ambiente en el proceso de convivencia, es decir, por la manera de emocionarse y de expresar las emociones.

En esta investigación se entiende el concepto de cultura ambiental retomando el concepto de cultura expuesto por Maturana (1996), por lo tanto, se entiende que la cultura ambiental es una red de conversaciones que configuran unas formas de pensar, sentir y actuar sobre el ambiente. En estas redes de conversaciones que se dan en la vida cotidiana, se aprenden y aprehenden los valores, símbolos, tradiciones, costumbres, hábitos, creencias, etc., propios de la comunidad en la que un individuo se socializa. Así, de acuerdo con lo investigado por Miranda (2013), la cultura ambiental establece los parámetros de relación y reproducción de la sociedad con relación a la naturaleza. Para Bayón (2006, citado en Miranda, 2013), esta debe estar sustentada en la relación del hombre con el ambiente, y en dicha relación está implícito el conjunto de creencias, costumbres, valores, símbolos y condiciones de vida de una sociedad con una identidad propia, basada en tradiciones, valores y conocimientos (Roque, 2003, p. 10, citado en Miranda, 2013).

Asimismo, la cultura ambiental es la interiorización de creencias, símbolos y valores ambientales que conllevan a obtener respeto por uno mismo, por los demás y por el ambiente, de esta manera, estableciendo límites en diferentes aspectos que intervienen en el desarrollo sustentable de la naturaleza y de los seres humanos, así, interiorizando límites en los procesos de producción y consumo y en el surgimiento de emociones sociales y básicas que configuran

acciones y comportamientos respetuosos en el proceso de convivencia con el ambiente y con los demás seres humanos, así, conllevando a un equilibrio entre el bienestar ambiental y social de las comunidades.

Por otra parte, la cultura ambiental se reafirma en los contextos escolares, debido que las instituciones educativas son responsables de formar a la sociedad en educación ambiental, por lo tanto, se resalta la importancia de la formación en cultura ambiental, en especial, en las instituciones de educación básica y media, debido que este espacio después de la familia es el más importante en la formación de actitudes, comportamientos y de interiorizar formas de emocionarse y de convivir.

Sin embargo, en la presente investigación se encontró que en los contextos escolares urbano y rural la interiorización de comportamientos ambientales no se presenta con mayor frecuencia en los contextos educativos, siendo la familia la que genera mayor impacto en relación a los comportamientos ambientales en los estudiantes de educación básica y media. Así, se expone en los relatos de algunos actores a continuación.

En la institución educativa urbana los estudiantes en el grupo focal aplicado exponen que “los comportamientos ambientales que tenemos fueron aprendidos la mayoría en la casa y lo que no se ha aprendido en la casa se ha aprendido en la institución, es decir, el aprendizaje es más fuerte en la casa y en la institución se refuerza ...”. Por otra parte, una docente en una entrevista aplicada dice que “... se genera una conciencia en los estudiantes de lo que se hace mal y causa daño a la naturaleza ... por consiguiente, estas actividades institucionales generan conciencia y los forma creando conciencia de los comportamientos sociales que están bien o están mal”.

En la institución educativa rural los docentes en un grupo focal dicen que “... La cultura ambiental que poseen los estudiantes la aprendieron más en la casa, en la institución se les ha reforzado ...”. Por su parte, el directivo docente expone que “las actividades que realiza la Institución Educativa sobre el tema ambiental inciden en la configuración de una cultura ambiental porque como es una institución educativa técnica, su especialización es agropecuaria, todo se enfoca por ese lado, se enfoca la parte agrícola y agropecuaria. El aprendizaje de la cultura ambiental de los estudiantes es más fuerte en casa porque ... el estudiante del campo es más ambiental porque eso lo aprenden desde casa en cambio el estudiante que viene de la ciudad no le importa botar la basura al piso. El cuidado de la naturaleza depende de la cultura porque una persona de la ciudad es más abierta, es más dejada no le interesa sacar la basura antes de que el carro pase, mucho antes que el carro pase y que los perros las rieguen, dejarla así, pero los del campo son más limpios se puede decir, hay una cultura más de protección”.

En la institución educativa indígena una estudiante en una entrevista dice “los comportamientos ambientales los he aprendido en la comunidad, la casa y en el colegio, en la comunidad, allá nos enseñan mucho que esto sirve para tal y tal cosa, que esto es importante ... nos hablan mucho ...”. Por su parte, los docentes en el grupo focal aplicado manifiestan que “... Ese trabajo que se hace con los estudiantes de cuidar, respetar la naturaleza también se refuerza en casa con la familia, se refleja allá, en la casa, se refuerza porque ya hay papitos que son muy conscientes de ese cuidado ...”. Por otra parte, una docente en la entrevista aplicada dice que “el técnico que se tiene en la institución genera impacto para que los estudiantes adquieran la cultura

ambiental, porque les están inculcando mucho la parte de la producción, pero desde la parte orgánica y ellos acá químicos casi no, los motivan mucho a trabajar desde la parte orgánica ... se siente que hace falta hacer sensibilización en casa sobre todo con los niños más pequeños, hace falta el trabajo en casa con los niños porque los niños de los grados inferiores tienden a ser insensibles ante el cuidado de la naturaleza ...". Por su parte, el directivo docente en la entrevista aplicada dice que "la cultura ambiental que poseen los estudiantes se fortalece con el trabajo que realizan en la institución, pero en la casa falta más motivación porque en la casa ellos la miran, pero no hacen ese proceso, por lo tanto, esa educación es más fuerte en la institución. ...".

Por consiguiente, de acuerdo con los relatos de los actores los estudiantes de grados inferiores, especialmente de grado sexto son los que muestran menos comportamientos ambientales, así, asociando estos comportamientos con la poca cultura ambiental transmitida por la familia y la ausencia de una adecuada formación en educación ambiental, a su vez destacando que los estudiantes de grados superiores tienden a exponer más respeto, cuidado y preservación por el ambiente, por lo tanto, se asocia estos comportamientos con la formación recibida en temas de tipo ambiental en los contextos escolares, familiares y sociales, asimismo, de acuerdo con lo investigado por Cortes et al. (2017, p. 28):

Tanto en Sudamérica como en América Latina, se han efectuado investigaciones donde se abordan tanto la conducta como el interés en los problemas ambientales, y se considera que el nivel de conocimiento y la información sobre la temática, determinan las acciones en favor del medio ambiente (Sánchez, Garza-González & Rodríguez, 2014, citado en Cortes et al; 2017). Por su parte Barriero, López, Losada y Ruzo (2002, citado en Cortes et al; 2017), al estudiar los factores que intervienen en el comportamiento ambiental, deducen que las personas que poseen un mayor conocimiento sobre los aspectos ecológicos, son los que manifiestan mayor preocupación por dichos aspectos ecológicos.

En consecuencia, en la presente investigación se encontró que la educación ambiental recibida en los diferentes contextos conlleva a que los estudiantes adquieran una cultura ambiental que los identifica por sus acciones, comportamientos y formas de relacionarse con los demás seres humanos y con el ambiente. Por lo tanto, se hace importante formar a los padres de familia en una educación ambiental que conlleve a la interiorización de valores ambientales, acciones y comportamientos a favor de la naturaleza y las formas de convivir, debido que los padres de familia y la comunidad son actores en la formación ambiental de los niños. Como también, se hace importante que los docentes sean capacitados en educación ambiental, debido que estos son modelos a seguir y si se tiene una escasa formación en estos temas no se puede generar impactos en los contextos escolares.

En conclusión, en la presente investigación se halló que en las instituciones educativas urbana y rural los actores manifiestan que la cultura ambiental la han interiorizado en casa con la familia y se ha reforzado en la educación recibida en la institución educativa. Es importante, destacar que en la institución educativa rural los actores exponen que los estudiantes que son natales del campo, llegan a la institución con una cultura ambiental interiorizada enfatizada en el cuidado y preservación de la naturaleza, en cambio, los estudiantes que llegan de la ciudad tienen a llegar con una cultura ambiental en donde expresan poco amor, actitudes y acciones de cuidar y preservar la naturaleza. Por otra parte, en la institución educativa étnica los actores exponen que

la interiorización de la cultura ambiental es más fuerte en la institución educativa, destacando que en casa con la familia y en la comunidad se refuerza lo aprendido en el colegio, como también, se resalta que en la familia y en la comunidad también se forman a los educandos en cultura ambiental. Así, se encontró que en los espacios comunitarios los indígenas son los únicos que exponen que la comunidad hace énfasis en el cuidado y preservación de la naturaleza.

Por último, se destaca que las instituciones educativas que cuentan con técnicos en agrícola y agropecuaria en convenio con el SENA fortalecen la formación de los estudiantes en cultura ambiental.

4.3.12 Problemas ambientales

Los problemas de tipo ambiental deben ser afrontados por toda la sociedad, en especial, en los espacios escolares permitiendo el surgimiento de espacios democráticos y de educación ambiental que permitan contextualizar y solucionar los problemas ambientales desde diferentes miradas de la comunidad académica, así, teniendo en cuenta que este tipo de problemas se encuentran centrados en el proceso de educación ambiental. En el entendido que:

Un problema ambiental es “un problema social que refleja un tipo de organización particular de la sociedad y una relación específica de esta organización con su entorno natural” (MEN & MMA, 2004, p. 19, citado en Sepúlveda, 2010). De esta manera, los problemas ambientales no son simplemente aspectos adicionales a la dinámica del país sino elementos inherentes al modelo de desarrollo (Sepúlveda, 2010, p. 155).

Por consiguiente, en los diferentes contextos las problemáticas ambientales tienden a variar porque cada grupo social o comunidad posee una organización social y una cultura que los identifica entre los diferentes grupos sociales, asimismo, la manera de relacionarse con los demás seres humanos y el ambiente.

Por lo tanto, en la presente investigación se identificaron los problemas ambientales que surgen en los contextos de la comunidad en las instituciones educativas urbana, rural e indígena del departamento del Huila. En general, en las tres instituciones educativas los actores coinciden que entre los problemas ambientales presentes en la comunidad está la deforestación, recolección de basura, servicio de agua potable y uso de esta. Asimismo, lo exponen los actores en los siguientes relatos.

En la institución educativa urbana los estudiantes en un grupo focal exponen que “los problemas de tipo ambiental que se deben de tratar con más atención en la institución es el uso del papel ya ... manejamos mucho papel y el mal uso de este contamina. El control de la basura porque después de descanso la institución queda llena de basura especialmente de botellas y bolsas. También, a veces los niños de sexto cogen esa basura y la tiran en las canales del agua, por eso esas canales se tapan muchas veces. ... el aseo de los salones, ... el aseo de los baños debido que los estudiantes suelen ser muy sucios, dejan los baños muy sucios y permanecen así, sin canecas para el papel higiénico, como tampoco se encuentra papel higiénico en los baños. Controlar el desperdicio de agua a las horas de descanso porque los estudiantes dejan las llaves abiertas y se ponen a jugar a mojarse, también, el aseo de los tanques ya que estos tanques casi

no los lavan, el agua permanece sucia. ... En los baños no hay canecas ni papel higiénico, en los salones tampoco hay bolsas para la basura. Como también, el uso de la energía debido que es usual encontrar lámparas prendidas en pleno día en salones con bastante claridad, también dejan los ventiladores en uso sin que lo estén utilizando. Con respecto a la educación sexual se debe de hablar desde grado quinto, sexto o séptimo ya que los papás no les gusta hablar de esto, usualmente este trabajo en la institución se hace solo en grados superiores cuando las niñas de 12 años ya están quedando embarazadas, por lo tanto, este es un trabajo que se debe hacer desde grado sexto”. Por su parte, una docente en una entrevista aplicada dice que “en la institución falta trabajar el uso de los pupitres y de las paredes que se ve mucho rasguño, mucho garrapiño...”. Por otra parte, los docentes en el grupo focal manifiestan que “... En la comunidad hay mucho problema de deforestación, contaminación de fuentes hídricas, de servicio de alcantarillado y el servicio de recolección de basuras porque tenemos muchos niños que viven en casas que ni siquiera tienen alcantarillado, que son invasiones,

En la institución educativa rural una estudiante en una entrevista manifiesta que “los problemas de tipo ambiental que se deben de tratar con más atención en la institución educativa es el tema de las basuras, ... Otro problema que se debe de tratar es el cuidado del agua ... porque muchas veces se va ... entonces, ... manejar mejor el agua y no derrocharla tanto porque se derrocha mucho el agua, a veces los estudiantes empiezan a jugar con el agua y la desperdician. En la comunidad el problema de tipo ambiental que se debe de tratar con cuidado es lo mismo el tema de las basuras y el agua ...”. Por otra parte, los docentes en el grupo focal aplicado exponen que “el problema de tipo ambiental que se debe de tratar con más atención en la institución es lo del agua, porque hay poca, por ejemplo, en el colegio se pasa trabajos por el agua porque viene de la sierra y esa agua ya viene muy contaminada porque hay mucho cafetal, le echan los desechos a esas aguas, hay otra que sale para la cañada y es la que se está peleando y no quieren dar agua porque dicen que el agua que sale de la cañada la utilizan en las fincas de ellos, ... En la comunidad el problema de tipo ambiental que se ve es ... deforestación y quemas ...”.

En la institución educativa indígena los estudiantes en un grupo focal manifiestan que “un problema de tipo ambiental que se debe de tratar con atención en la institución educativa es el de las basuras, Por otra parte, el agua en la institución se desperdicia mucho porque los niños juegan con el agua, dejan la llave abierta o dañan la llave y dejan que se bote”. Por otra parte, los docentes en el grupo focal dicen que “la tala de bosques, por más que uno trate de concientizar a los estudiantes, sobre todo en la comunidad con los padres de familia se sigue dando, mucha tala de bosques, sin embargo, en la comunidad el cabildo mayor está muy atento, concientizando que lo que están haciendo está mal, porque hay que cuidar nuestra madre tierra. ...”.

Por consiguiente, desde diferentes miradas de las comunidades académicas en los contextos escolares investigados se describen variados problemas ambientales contextualizados que de una manera u otra afectan la convivencia, la adquisición de valores y actitudes ambientales, al igual que el desarrollo sostenible a nivel institucional, municipal, departamental, nacional e internacional. Teniendo en cuenta que los problemas ambientales locales trascienden a incentivar la problemática a nivel mundial. Por consiguiente, de acuerdo con lo investigado por Sepúlveda (2010, p.155):

... el abordaje de estos problemas ambientales implica una actividad interdisciplinaria desde las perspectivas física, química, biológica, social, tecnológica, económica, cultural y política, mediante un espíritu crítico y reflexivo que apunte al desarrollo de su componente investigativo de tal manera que deleve la relación ser humano-sociedad-naturaleza, fomente el desarrollo de una sensibilidad basada en la admiración y el respeto por la diversidad y unos valores y actitudes para el manejo adecuado del ambiente mediante una reflexión crítica y estructurada que permita comprender el porqué de esos valores y su asimilación (MEN & MMA, 2004, p. 23, citado en Sepúlveda, 2010).

Por lo tanto, en las instituciones educativas de educación básica y media se deben de trabajar los problemas ambientales contextualizados incluyendo a toda la comunidad académica, así, el trabajo que se realicé a nivel institucional debe de estar enfatizado en la formación de una cultura ambiental, asimismo, se debe tener en cuenta que a nivel institucional es importante hacer énfasis en acciones y emociones que conlleven a una convivencia generadora de buenas relaciones entre seres humanos y de estos con el ambiente, por lo tanto, se hace indispensable establecer que los documentos que componen el PEI de cada institución estén permeados en educación ambiental, de tal manera que todos los actores en las instituciones educativas trabajen los problemas de tipo ambiental desde el contexto institucional y trasciendan al conocimiento y al planteamiento de soluciones a los problemas ambientales a nivel mundial. Por consiguiente, de acuerdo con Sepúlveda (2010), es difícil que un estudiante entienda la importancia del uso racional del papel si el proceso educativo está centrado en libros que se usan y se botan, si los trabajos escritos que debe presentar deben ir a doble espacio y con grandes márgenes, si las guías y fotocopias se convierten en basura. Tampoco se logrará si se le pide que ahorre agua, pero en la institución constantemente se desperdicia el agua o si se le pide que use racionalmente la energía eléctrica, pero se mantienen innecesariamente encendidas las luces o electrodomésticos. En cuanto al uso institucional de desechables podría decirse que genera una gran contradicción para el estudiante pues fomenta la cultura de consume y bota en lugar de aquella relacionada con la reutilización. Respecto a los productos que se venden en la cafetería escolar vale la pena pensar qué tipo de consumo se está favoreciendo, debido que es posible que se favorezca el consumo de la comida chatarra gran productora de residuos sólidos y con deficiente valor nutricional.

En las instituciones educativas urbana, rural e indígena hace falta realizar un trabajo a nivel institucional que conlleven a mejorar y establecer comportamientos ambientales en la comunidad académica, por lo tanto, hace falta trabajar un poco más en cuanto al ejemplo que se les da a los estudiantes con respecto al uso racional del agua y el manejo de las basuras. También, la utilización de equipos eléctricos en especial en la institución educativa urbana. Por lo tanto, se evidencia falta de compromiso por parte de los docentes para incentivar una cultura ambiental que afronte los problemas ambientales retomado los sociales.

4.3.13 Hábitos ambientales ayudan a mejorar la convivencia

La educación ambiental va de la mano con la formación de seres humanos íntegros capaces de asumir una convivencia generadora de relaciones interpersonales respetuosas entre seres humanos y de estos con la naturaleza, por consiguiente, de acuerdo con Martínez y Carballo (2013, p. 70):

La educación ambiental es más que solo compartir información, es una forma de vivir. Ortega y Velasco (2006, citados en Martínez & Carballo, 2013) explican que en la educación ambiental “el individuo adquiere Conocimientos, interioriza actitudes y desarrolla hábitos que le permiten modificar la conducta individual y colectiva en relación con el ambiente en el que se desenvuelve” ...

Además, por medio de la educación ambiental se forman conocimientos, valores, actitudes, hábitos, emociones y formas de convivir, en efecto, estas variables se interiorizan por medio de la convivencia y la educación que surge en casa con la familia, con los amigos, en sociedad y en la escuela, es decir, en los procesos de convivencia y en los espacios de educación formal y no formal, así, destacando que los hábitos ambientales que poseen los individuos intervienen de manera positiva o negativa en los procesos de convivencia, asimismo, en la presente investigación se encontró que en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores en los grupos focales y entrevistas aplicadas exponen que los hábitos de cuidar la naturaleza contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales. Por lo tanto, a continuación, se exponen los relatos de los actores.

En la institución educativa urbana una docente en la entrevista manifiesta que “los hábitos de cuidar la naturaleza contribuyen a generar relaciones respetuosas entre seres humanos porque no más el hecho de ponerme de acuerdo con mi vecino para barrer el parque está generando un acercamiento amable y un compromiso. ...”. En la institución educativa rural los docentes en el grupo focal dicen que “los hábitos de cuidar la naturaleza contribuyen a generar relaciones respetuosas entre seres humanos por ese sentimiento humano de cuidar y respetar lo que es común, ... los hábitos de higiene eso hace que se generen relaciones respetuosas en donde cuidan el ambiente y todo lo que tienen en su alrededor”. En la institución educativa indígena los docentes en el grupo focal exponen que “los hábitos de cuidar la naturaleza contribuyen a generar relaciones respetuosas entre seres humanos porque la naturaleza es parte de nuestra vida, si nosotros respetamos la naturaleza y lo que esta contiene eso implica que respetemos a las otras personas, porque también hacen parte de la naturaleza, hacen parte de este mundo que compartimos ...”.

Por consiguiente, los contextos escolares en educación básica y media tienen la responsabilidad de crear espacios democráticos, de escucha, respeto, reconocimiento del otro y del ambiente como otros legítimos otros en la convivencia, destacando que para mejorar las formas en que los seres humanos se relacionan con la naturaleza primero se deben fortalecer las relaciones interpersonales que conlleven a una convivencia generadora de relaciones interpersonales respetuosas entre seres humanos e interiorización de emociones que conlleven a la ejecución de acciones de preservación, respeto, reconocimiento y cuidado del ambiente. Entonces, para lograr esto se hace necesario trabajar por un cambio de valores, actitudes, formas de convivir y formas de emocionarse, así, de acuerdo con lo investigado por Edel y Ramírez (2006), las instituciones educativas deben poner en contacto al estudiante con el medio natural y los problemas ambientales de su contexto; ante la problemática actual es necesario reconocer la necesidad de un cambio de actitud en la formación de valores, para el respeto, conservación de los recursos naturales a través del análisis de problemas ambientales, regionales y mundiales.

En efecto, en las instituciones educativas se debe de ejecutar una serie de prácticas pedagógicas encaminadas hacia la conciencia social que conlleven a mejorar las formas de convivir, así, centrando al estudiante y la comunidad educativa en general como principales protagonistas en la elaboración de diagnósticos, reconocimiento de los problemas ambientales, elaboración y desarrollo de proyectos ambientales del contexto reconociendo los problemas sociales como parte de los problemas ambientales, de esta manera, permitiendo conocer la realidad de los problemas ambientales y las formas de afrontarlos, así, proponiendo actividades en las que se incentive la investigación y actividades grupales en las que se tenga la oportunidad de compartir, convivir, plantear, replantear, dialogar, llegar a consensos democráticos con el fin de solucionar los problemas ambientales del contexto de la comunidad educativa y simultáneamente generar una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas.

Para concluir, en la institución educativa urbana se reconoce que los hábitos de cuidar la naturaleza contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales entre seres humanos aludiendo a las relaciones interpersonales que surgen cuando se realizan actividades ambientales. Por su parte, en la institución educativa rural se reconoce que los hábitos de cuidar la naturaleza contribuyen a mejorar la convivencia destacando que los hábitos de higiene contribuyen a generar relaciones respetuosas con el entorno y con los demás seres humanos. Por su lado, en la institución educativa indígena se reconoce que los hábitos de cuidar la naturaleza contribuyen a generar relaciones respetuosas entre seres humanos, reconociendo que los seres humanos hacen parte de la naturaleza y que si se respeta la naturaleza se está respetando los demás seres humanos.

4.3.14 Cómo mejorar la relación de los seres humanos con la naturaleza

De acuerdo con lo investigado por Girón y Leyva (2013, p. 119):

En consecuencia, la educación ambiental debe prevalecer como una herramienta y proceso social dirigidos a formar actitudes y conductas a favor del medio ambiente (Maldonado Delgado, 2005, citado en Girón y Leyva, 2013), pues su finalidad es contribuir al desarrollo de una conciencia que permita a los seres humanos una convivencia saludable y respetuosa consigo mismos, con los otros seres humanos y con la naturaleza (Terrón Amigón, 2010, citado en Girón y Leyva, 2013).

Para mejorar la relación de los seres humanos con el ambiente se debe empezar por fortalecer una convivencia generadora de relaciones interpersonales respetuosas porque dependiendo las formas en que entre seres humanos se relacionan, asimismo, se relacionan con el ambiente, por lo tanto, la educación ambiental fortalece la interiorización de emociones, actitudes, conductas, creencias y valores ambientales que mejoran la convivencia entre seres humanos y de estos con la naturaleza. De esta manera, se resume que para mejorar las relaciones de los seres humanos con el ambiente se debe trabajar la educación ambiental haciendo énfasis en la formación de seres humanos con destrezas de generar espacios de convivencia facilitadores de relaciones interpersonales respetuosas con los demás seres humanos y de estos el ambiente.

Asimismo, los actores en la presente investigación proponen que para mejorar las formas en que los seres humanos se relacionan con el ambiente se realicen algunas actividades

ambientales que involucren a la comunidad educativa y la sociedad en general, así, en las instituciones educativas urbana, rural e indígena los actores proponen que para mejorar las relaciones entre seres humanos y naturaleza se deben de realizar diferentes actividades institucionales sobre educación ambiental, como también, realizar visitas a la comunidad y sensibilizar sobre el daño ambiental que se produce al realizar algunas actividades en la vida cotidiana. Igualmente, a continuación, se exponen los relatos de los actores.

En la institución educativa urbana los estudiantes en el grupo focal manifiestan que “las actividades que debe de realizar la Institución Educativa para mejorar la relación de los seres humanos con la naturaleza son: trabajar en equipo, ... incentivar a sembrar árboles, poner en práctica la huerta escolar para que los estudiantes aprendan como es el proceso de crecimiento de las plantas ... en la institución se deberían realizar más actividades recreativas de esparcimiento en las que se pueda compartir con los demás estudiantes ...”.

Por otra parte, en la institución educativa rural una estudiante en una entrevista aplicada dice que “para mejorar la relación de los seres humanos con la naturaleza, lo que se debe de hacer en la institución es trabajar el tema de reciclaje, la recolección de basuras, hacer campañas para hacer concientización sobre el agua, la reutilización, ahora lo de las quemas que eso afecta mucho ...”.

Por su parte, en la institución educativa indígena los estudiantes en el grupo focal aplicado manifiestan que “... que se hagan jornadas de recolección de basuras en la comunidad y en la institución, también, visitar a los señores que siembran para decirles que no quemen tanto, como también ellos a veces siembran, abonan y dejan los costales de abono por ahí botados y eso también contamina porque eso demora en descomponerse mucho tiempo”. Por su parte, una estudiante en una entrevista aplicada expone que “... deberíamos orientar a las personas que no saben que la naturaleza es vital para nosotros, entonces, hablarlo y ser específicos con el tema, ... yo creo que eso se debe hacer por el medio de la familia porque la familia tiene esa autoridad y eso debe ser por medio de la familia de cada casita orientando a los niños, porque podemos hacer muchas mingas, pero a muchos no les interesa, entonces, ... como ellos se sientan a hablar y hablan mucho de los estudios de cómo van a hacer, ... es bueno reforzar en la institución, pero más que todo en la casa con la familia”.

Por lo tanto, la educación ambiental no se puede trabajar de manera aislada, debido que esta involucra todos los aspectos a tener en cuenta en una formación integral, resaltando que la educación en general debe de estar orientada en la formación de una convivencia encaminada al desarrollo sustentable, así, de acuerdo con lo expresado por Peza (2013), la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) es el proceso que implica tomar decisiones a favor de un equilibrio e integración entre el ser humano y la naturaleza, entre la economía, la sociedad, la biodiversidad, las culturas y su bienestar tanto a nivel personal, comunitario y social como a escala local, nacional e internacional en el presente y en el futuro.

Educación ambiental para la sustentabilidad. En general, define que educación para la sustentabilidad es una variación de educación ambiental, pero amplía las temáticas que aborda: superación de la pobreza, igualdad de género, promoción de la salud, conservación y protección del ambiente, derechos humanos, educación para la paz, consumo responsable y acceso a las

TIC.

Es una estrategia de protección del ambiente, orientada a modificar conceptos, actitudes y las formas en que los seres humanos se relacionan con la naturaleza. De esta manera, la educación ambiental en el contexto del desarrollo sustentable busca sociedades sustentables, toma en cuenta elementos éticos, sociales, políticos, económicos y ecológicos, por consiguiente, se considera como la opción más apropiada la educación ambiental para la sustentabilidad, la cual presenta un espacio de articulación de saberes, de campos pedagógicos y de prácticas sociales.

Por consiguiente, en la presente investigación se halló que los actores se refieren a una educación ambiental que recoge diferentes aspectos que conllevan a una educación ambiental para la sustentabilidad. Por lo tanto, se encontró que en las instituciones educativas los actores analizan los aspectos a tener en cuenta para mejorar las relaciones de los seres humanos con sus congéneres y con el ambiente contextualizando las formas de enfatizar una educación ambiental a nivel institucional y comunitario.

En general se resalta la importancia de realizar actividades de esparcimiento, actividades ambientales a nivel grupal, resaltando que el trabajo en grupo ayuda a mejorar las relaciones interpersonales entre estudiantes a la vez de estos con el ambiente. También, se resalta la importancia de realizar actividades ambientales encaminadas en la conservación y protección de los recursos naturales, siendo conscientes que el uso inadecuado de estos fortalece los problemas ambientales a nivel, municipal, departamental, nacional y mundial.

4.3.15 Naturaleza como medio de supervivencia en la comunidad campesina e indígena

De acuerdo con Leff (2010), la cultura se convierte en un principio activo para el progreso, producto de un paradigma alternativo del desarrollo sustentable, la productividad económica y la innovación tecnológica todos relacionados con los procesos culturales que identifican la productividad de cada comunidad y estas a su vez se encuentran para generar una economía nacional e internacional, fundamentada en la productividad de la naturaleza y en la esencia de la cultura. Por lo tanto, en las culturas tradicionales, el conocimiento, los valores, las costumbres y los saberes populares se encuentran unidos en cosmovisiones y símbolos que se encargan de dar valor a la naturaleza y orden a los usos de sus recursos naturales. De esta manera, la cultura se encarga de asignar valores y significados a la naturaleza inscribiéndose en las múltiples funciones de la naturaleza por medio de prácticas agrícolas y de preservación de los recursos naturales, mantenimiento de la fertilidad de la tierra y protección de la erosión.

Por consiguiente, de acuerdo con los planteamientos de Leff (2010) y con lo hallado en la presente investigación la cultura de una determinada comunidad determina la forma en que los individuos se relacionan entre seres humanos y con la naturaleza, al igual que las formas de valorar la naturaleza y sus recursos, asimismo, estas formas de entender, interiorizar y sentir la naturaleza se exponen por medio las prácticas agrícolas y de adaptación en el ambiente.

De esta manera, en la presente investigación se encontró que en la comunidad indígena la naturaleza como medio de supervivencia se asocia como el todo, lo que el hombre necesita para

sobrevivir, reconociendo que de la tierra surge todo lo que el hombre necesita para su supervivencia, por ejemplo, el alimento, el techo, las plantas medicinales, la ritualidad y los recursos naturales que se necesitan en el diario vivir, por lo tanto, las practicas agropecuarias se encuentran mediadas por los símbolos interiorizados en la cultura indígena que hace énfasis en el uso racional y adecuado de los recursos naturales con los que se cuentan. Así, como lo exponen los actores a continuación.

En la institución educativa indígena los docentes en el grupo focal manifiestan que “La naturaleza como medio de supervivencia en la comunidad la utilizamos en todo lo que es la alimentación, las prácticas agropecuarias, la ritualidad, las plantas medicinales, al mantener el equilibrio con la naturaleza. Para nosotros las armonizaciones, los refrescamientos es para estar tranquilos con la naturaleza, si no lo hacemos así pues la naturaleza nos ataca con enfermedades, entonces, esa es la creencia la cosmovisión que tenemos que hay que estar es armonizados con la naturaleza, pagamentos hay que hacer a la naturaleza para que la madre tierra nos ofrezca más y nos dé más producciones. La naturaleza como medio de supervivencia en la comunidad se utiliza por medio de los cultivos, el agua, ...”. Por otra parte, una estudiante en una entrevista dice que “... nos beneficiamos de la naturaleza para sobrevivir por medio de los cultivos, porque digamos ella nos da el agua, el sol, entonces, con los cultivos más que todo, aquí también hacen casas con barro, en casa blanca hacen casas de barro con guadua y así ... en la comunidad indígena se tiene mucho que si este tiene un terreno de tierra acá se divide en dos, primero trabaja uno, se deja que el otro descanse para cuando este descansa, entonces, le permite producir, entonces, hay una rotación de cultivos, entonces, esto es lo que permite que la persona tenga de donde tomar su alimento para sobrevivir. La naturaleza como medio de supervivencia en la comunidad la utilizamos con el tema que todo lo que consumimos lo sacamos de la naturaleza ... todo lo que produce la tierra es de lo que vivimos”.

En la institución educativa rural los actores reconocen que la naturaleza como medio de supervivencia la utilizan por medio de la generación de la actividad económica que se obtiene a través de los cultivos y la ganadería. Por lo tanto, la tierra es vista como un medio por el cual se utiliza para generar un lucro económico para la supervivencia de los seres humanos. Así, como lo exponen los actores a continuación.

En la institución educativa rural una docente en la entrevista expone que “... la naturaleza como medio de supervivencia ... se utiliza con la ganadería, los cultivos de cacao, café y otros productos que se cosechan, entonces, utilizan su tierra, su finca para ellos realizar su actividad económica, porque acá no hay riqueza hídrica, acá no hay adecuación de recolección de agua lluvia, entonces, más que todo la agricultura”. Por otra parte, una estudiante en una entrevista expone que “la naturaleza como medio de supervivencia en la comunidad la utilizamos con el tema que todo lo que consumimos lo sacamos de la naturaleza como lo es el banano, el café y todo lo que produce la tierra es de lo que vivimos”. Por su parte los docentes en el grupo focal exponen que “la naturaleza como medio de supervivencia en la comunidad se utiliza por medio de los cultivos, el agua, en la comunidad cuidan mucho los nacederos, los cuidan como zonas protegidas”. De esta manera, de acuerdo con Noguera (2004, p. 25):

El cimiento del desarrollo sin límites de la ciencia y la tecnología fue la profunda escisión entre cultura y naturaleza que, bajo las figuras de cielo y tierra o alma y cuerpo, llegó a la

modernidad para convertirse en sujeto y objeto. La cultura moderna se consolidó gracias a la creencia de que la naturaleza era ilimitada y estaba disponible como recurso para la racionalidad tecnocientífica infinita del ser humano.

Por lo tanto, la mayoría de las sociedades en Colombia ven la naturaleza como un objeto el cual se utiliza para la producción sin límites con fines económicos, por otra parte, también se encuentra algunas comunidades como es el caso de las comunidades indígenas que buscan sobrevivir respetando los límites de la naturaleza.

En efecto, en la presente investigación se encontró que en la comunidad indígena la naturaleza no es vista solo como un medio para lograr la supervivencia de los seres humanos, por consiguiente, es vista como un todo que los seres humanos necesitan para sobrevivir por esta razón en la cultura indígena se hace énfasis en el desarrollo sustentable de la naturaleza y de los seres humanos, destacando siempre el uso racional de los recursos naturales con los que cuentan en la comunidad. Por otra parte, en la comunidad campesina la naturaleza es vista como un medio que se utiliza para la producción y generación económica por medio de prácticas agropecuarias.

4.4. RELACIÓN ENTRE EMOCIONES, CULTURA AMBIENTAL Y CONVIVENCIA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURAL, URBANA Y ÉTNICA DEL HUILA

4.4.1 Relación emociones-convivencia

En la mayoría de los grupos sociales se desconoce e ignora las funciones que desempeñan las emociones en la supervivencia de los seres humanos, sin embargo, las emociones siempre han estado y están presentes en la vida y en los diferentes espacios de convivencia, por lo tanto, generan impacto de manera positiva o negativa en las relaciones interpersonales que surgen en los diferentes espacios de socialización y de interacción con los otros. Por consiguiente, algunos autores se han encargado de investigar las emociones, sus funciones, características y lo importante que son en la vida de los seres humanos. Asimismo, de acuerdo con lo investigado por Rendón (2007, p. 351).

... por décadas el estudio de las emociones fue relegado a un segundo plano con base en argumentos como que era imposible medirlas con algún grado de especificidad, que no tenían un rol causal en la conducta, que eran irrelevantes frente a los tópicos de la psicología experimental, que eran disruptivas e indeseables por naturaleza, o que no podían ser descritas con un lenguaje científico (Campos & Barrett, 1984, citado en Rendón, 2007). Además, no se reconocía ninguna especificidad al fenómeno emocional y en el mejor de los casos se usaba como una especie de índice de los procesos cognitivos.

Por consiguiente, en la presente investigación se resalta la importancia que tienen las emociones en la vida, en las acciones, en la adaptación al entorno, en la interiorización de valores, en la significación de los símbolos y en las formas en que los seres humanos se relacionan con los otros, por lo tanto, se destaca la influencia que tienen las emociones en los diferentes espacios de convivencia. Asimismo, se entiende que la forma en que se experimentan y se expresan es aprendida en los diferentes contextos culturales, empezando en el seno de la familia, seguido, por los espacios escolares y en la comunidad.

Por otra parte, en la presente investigación se encontró que las emociones modifican la forma de sentir, pensar, actuar y comportarse de los seres humanos, es decir, si cambia la forma de emocionarse ante los acontecimientos que se presentan en la vida, también, cambiaran los comportamientos, acciones y las formas de relacionarse con los semejantes. Por consiguiente, se hace necesario que en los diferentes contextos de convivencia se cultive y se motive a generar la experimentación y expresión de emociones facilitadoras de relaciones interpersonales respetuosas como lo son la felicidad, el amor, la compasión⁶, la empatía, entre otras, resaltando que, en especial, la emoción del amor se debe de transmitir, enseñar a experimentar y expresar, a

⁶Compasión: La compasión es un sentimiento de pesar por la suerte que ha caído en otra persona, y tiene tres características cognitivas (Nussbaum, 2008, p. 342). Es un asunto grave, se tiene la creencia de que es inmerecida, y el juicio que se realiza afirma que al sujeto compasivo le puede acontecer la misma circunstancia. La compasión tiene un gran valor cognitivo por cuanto este sentimiento nace de colocarse en el lugar del otro, pero no con una razón calculadora de indagar qué está pasando con el otro, sino con un dolor profundo, como si le pasara a él mismo. La compasión convoca a procesar información sobre el malestar que está viviendo otra persona ... los objetos ante los que se manifiesta la compasión son: la muerte, la agresión y la pobreza (Martínez y Quintero, 2014, s. p.).

convivir en esa emoción, debido a que cuando se experimenta y se expresa el amor surgen las emociones de felicidad, admiración, compañerismo, empatía, resiliencia, etc. En el amor se reconoce al otro con sus diferencias de ser, estar, sentir y convivir. Por consiguiente, de acuerdo con lo investigado por Barragán y Morales (2014, p. 113):

Una de las principales ventajas del cultivo de las emociones positivas radica en que ejercen una gran influencia sobre el procesamiento intelectual, la resolución de problemas, el razonamiento y las habilidades sociales (Oros, Manucci y Richaud-de Minzi, 2011, citados en Barragán & Morales, 2014) ... Por otro lado, distintas intervenciones psicológicas han puesto de relieve la importancia que tienen las emociones positivas frente a algunas emociones negativas (miedo, enojo y tristeza); así, la teoría de ampliación y construcción explica que estados emocionales como la alegría o el interés combaten los efectos de las emociones negativas que impiden el crecimiento psicológico o el mejoramiento de la salud física o mental (Fredrickson y Levenson, 1998; Fredrickson, Mancuso, Branigan y Tugade, 1999. Citados en Barragán & Morales, 2014).

Por consiguiente, se debe de procurar la experimentación y expresión de las emociones que Barragán y Morales (2014) llaman emociones positivas con el propósito de formar a la sociedad en una convivencia generadora de relaciones interpersonales respetuosas con capacidad de resolver conflictos por medio de la negociación y la mediación en donde se abran espacios democráticos, de escucha y reconocimiento del otro. Por lo tanto, en especial se debe de poner en práctica y formar a la sociedad en la emoción del amor que conlleva al surgimiento de emociones que generan impacto positivo en la formación de una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales armónicas. Así, la emoción de amor es la que “constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por lo tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en el que su presencia es legítima sin exigencias” (Maturana, 2001, p. 46).

Por lo tanto, cuando se habla de reconocer al otro como un legítimo otro en la convivencia se hace referencia a las acciones que surgen como respuesta de experimentar la emoción del amor que conllevan al respeto, aceptación y reconocimiento de las formas de pensar, actuar y sentir del otro en las interacciones sociales, por consiguiente, las interacciones sociales basadas en el amor fortalecen la convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas.

Así, al hablar de amor se refiere a aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia, debido, que de acuerdo con los planteamientos de Maturana (2001), los seres humanos exponen discursos racionales que se encargan de negar el amor, y hacen posible la negación del otro como algo culturalmente legítimo, es decir, aceptado culturalmente, auténtico, genuino y verdadero, porque en lo espontáneo de la biología los seres humanos están básicamente abiertos a la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. así, esta disposición biológica básica es básica en los seres humanos, porque es el fundamento la historia homínida. Sin embargo, en los entramados de conversaciones que surgen en los diferentes contextos culturales se trasmite y se interioriza la negación del otro como algo aceptado, autentico, genuino y verdadero, por consiguiente, se hace urgente cambiar los entramados de conversaciones interiorizando y expresando la emoción del amor que conlleva a la aceptación del

otro como otro como legítimo otro en la convivencia, así, aceptando el otro con su sentir, pensar y actuar, debido a que el problema de la convivencia, es que no se acepta al otro como es y se quiere imponer formas de pensar, actuar y sentir, igualmente sucede con los animales, las plantas y los ecosistemas, no se les reconoce en su legitimidad de existir, no se respetan, debido a que la mayoría de las sociedades tienen interiorizado el símbolo que los seres humanos son superiores y que la naturaleza se encuentra a su disposición, por lo tanto, se creen superiores a los animales, pensando que el planeta tierra y sus recursos están solo a su servicio.

Por otra parte, también, se halló que cuando los integrantes de una comunidad conviven experimentando, expresando y formando a sus integrantes en la emoción del amor por los otros, por la naturaleza y sus recursos naturales surgen diferentes formas de relacionarse entre seres humanos y de estos con el ambiente, así, interiorizando emociones, acciones y una cultura ambiental que se caracteriza por el respeto, reconocimiento y aceptación de los otros y del ambiente. Por consiguiente, se entiende que la emoción del amor establece formas de comportarse y posibilita a su vez experimentar y expresar otras emociones en los diferentes espacios de convivencia que conllevan al surgimiento de interacciones recurrentes en donde la presencia del otro es legítima, democrática y con libertad. Por consiguiente, de acuerdo con lo planteado por Maturana (2001, p. 15):

El amor es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio, y toda ella se da como una historia en la que la conservación de un modo de vida en el que el amor, la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto.

En efecto, los seres humanos en el transcurso de la vida y en los diferentes espacios de convivencia necesitan ser aceptados, respetados, escuchados, amados y reconocidos socialmente, sin embargo, lo anterior surge cuando son formados, viven y conviven en la emoción del amor, es decir, cuando en los entramados de conversaciones se hace énfasis en el amor por los otros y por el ambiente. Por consiguiente, los seres humanos son sociables por naturaleza, entonces, necesitan ser aceptados y reconocidos por una comunidad en la que buscan agruparse siguiendo las reglas, símbolos, valores, formas de emocionarse, de convivir y de comportarse. Por lo tanto, de acuerdo con Maturana (2001, p. 16), las relaciones sociales son aquellas que están fundadas en el amor resaltando que la emoción que establece las acciones en las que el otro o los otros son aceptados y reconocidos en la convivencia es el amor. Así:

La emoción que funda lo social como la emoción que constituye el dominio de acciones en el que el otro es aceptado como un legítimo otro en la convivencia, es el amor. Relaciones humanas que no están fundadas en el amor digo yo no son relaciones sociales. Por lo tanto, no todas las relaciones humanas son sociales, tampoco lo son todas las comunidades humanas, porque no todas se fundan en la operacionalidad de la aceptación mutua. Distintas emociones especifican distintos dominios de acciones. Por lo tanto, comunidades humanas fundadas en otras emociones distintas del amor estarán constituidas en otros dominios de acciones que no serán el de la colaboración y el

compartir, en coordinaciones de acciones que implican la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia y no serán comunidades sociales.

Por consiguiente, no todas las relaciones humanas y todas las comunidades humanas son sociales, porque no todas se encuentran fundadas en el amor, por ejemplo, las relaciones laborales, académicas, familiares en su mayoría están permeadas de sumisión, autoridad, superioridad, competencia, violencia física o verbal, es decir, son evidentes las diferencias que separan a las personas en las que se niega al otro como un legítimo otro, invisibilizándolo y marcando diferencias sociales, económicas, laborales y de autoridad. Otro ejemplo, se tiene con respecto a las comunidades humanas en Colombia en las que en su mayoría no se mueven en la aceptación del otro como un legítimo otro, sin embargo, si se mueven por el lucro personal ya sea económico, laboral, académico, de reconocimiento en cualquier aspecto y por la competencia. Debido, que se ha naturalizado que, en los entornos de convivencia, en los espacios laborales, académicos y sociales no hay historia de interacciones recurrentes, debido que se centran en satisfacer las necesidades personales olvidando al otro, de su sentir, pensar y emocionar. De esta manera, surgen y se incrementan las formas en que se niegan a los otros incrementando las separaciones y el rechazo entre seres humanos. Así, de acuerdo con lo planteado por Maturana (2001, p. 45):

Para que haya historia de interacciones recurrentes tiene que haber una emoción que constituya las conductas que resultan en interacciones recurrentes. Si esa emoción no se da, no hay historia de interacciones recurrentes, y sólo hay encuentros casuales y separaciones.

Hay dos emociones prelenguaje que hacen eso posible. Estas son el rechazo y el amor. El rechazo constituye el espacio de conductas que niegan al otro como legítimo otro en la convivencia; el amor constituye el espacio de conductas que aceptan al otro como un legítimo otro en la convivencia. El rechazo y el amor, sin embargo, no son alternos, porque la ausencia de uno no lleva al otro y ambos tienen como alternativa a la indiferencia. Rechazo y amor, sin embargo, son opuestos en sus consecuencias en el ámbito de la convivencia; el rechazo la niega y el amor la constituye. El rechazo constituye un espacio de interacciones recurrentes que culmina en la separación; el amor constituye un espacio de interacciones recurrentes que se amplía y puede estabilizarse como tal. Es por esto último que el amor constituye un espacio de interacciones recurrentes en el que se abre un espacio de convivencia donde pueden darse las coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales consensuales que constituyen el lenguaje que funda lo humano, y es por esto que el amor es la emoción fundamental en la historia del linaje homínido a que pertenecemos.

Por lo tanto, en la sociedad se debe de replantear las formas de emocionarse, formar, educar y de convivir con el fin de incrementar las interacciones recurrentes basadas en el amor y disminuir los encuentros casuales y las separaciones entre seres humanos en los diferentes contextos en los que se debe de interactuar a diario como lo son los contextos familiares, sociales, laborales, académicos, entre otros. Por consiguiente, la emoción del amor en el ámbito de la convivencia constituye espacios de interacciones recurrentes en donde surgen

coordinaciones conductuales de la comunidad que son consensuales e interiorizadas por cada uno de los individuos para actuar de manera grupal e individual.

4.4.2 Emociones y convivencia en la escuela

Después de la familia, los contextos escolares de educación básica y media son los espacios de convivencia en los que los niños y adolescentes pasan la mayor parte del tiempo, por lo tanto, los estudiantes en estos contextos experimentan y expresan sus emociones y formas de convivir que han aprendido en casa con la familia, también, aprenden a interiorizar diferentes formas de emocionarse, expresar las emociones y a convivir con los compañeros, destacando que en las instituciones educativas los estudiantes interiorizan nuevas formas de emocionarse y de actuar en las interacciones que surgen en la convivencia con los compañeros siguiendo los entramados de conversaciones que se transmiten y aprenden en las interacciones con otros.

Por consiguiente, la educación emocional que se imparte en los establecimientos educativos genera impacto en los comportamientos de los estudiantes, debido que la educación emocional permea la cultura institucional de la comunidad académica, transmite nuevas formas de emocionarse y de afrontar los conflictos. Así, la educación emocional se evidencia mediante las acciones de los estudiantes en las cuales se exponen diferentes formas de relacionarse, de solucionar los conflictos, de comportarse y de convivir. De esta manera, de acuerdo con Bisquerra (s. f), la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendiendo como tal la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, prevención del estrés, la ansiedad, la depresión, la violencia, etc; la prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones como lo son estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc. o prevenir su ocurrencia. Para esto se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a coincidir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

Por consiguiente, se destaca la importancia de formar en educación emocional en las instituciones educativas de educación básica y media, debido que en los contextos escolares la educación emocional se da de dos maneras: una formal e intencional cuando se implementan programas y estrategias, y una informal, en la misma cultura escolar y espacios de convivencia, es decir, la educación emocional informal surge en los espacios de convivencia siguiendo los entramados de conversaciones que se establecen según la cultura del grupo social con el que se interactúa.

Sin embargo, en la mayoría de las instituciones educativas en Colombia, especialmente en el departamento del Huila no se imparte una educación emocional formal con programas y estrategias establecidos y adoptados en el PEI de las instituciones educativas, por lo tanto, algunos docentes implementan algunas estrategias de manera intuitiva, sin embargo, la mayoría de los docentes no imparten una educación emocional, debido que no cuentan con capacitación en este tema, además, porque cuentan con muchas ocupaciones y no saben cómo formar a los estudiantes en emociones, por consiguiente terminan enfocando la formación de los estudiantes en las diferentes áreas y asignaturas que tienen a cargo. De esta manera, en la mayoría de los

casos los estudiantes aprenden a emocionarse y a convivir en las interacciones que tienen con sus compañeros.

Es decir, en los contextos escolares no se tiene establecida una educación emocional formal en la que se enseñe a los estudiantes a convivir en la emoción del amor abriendo espacios democráticos y de aceptación del otro como un legítimo otro, por el contrario en la mayoría de los contextos escolares se suele poner en práctica y convivir en el rechazo, la negación del otro, la sumisión y la imposición en donde reina el más fuerte y el más débil deserta o se acoge a las imposiciones de otros o de otro. De esta manera, los contextos escolares son espacios en los que los conflictos se presentan a diario y se resuelven en la mayoría de los casos mediante la violencia verbal y/o física y los estudiantes a diario aprenden a convivir, a interiorizar nuevas formas de emocionarse y expresar sus emociones mediante acciones que se reflejan en una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales de negación del otro como legítimo otro en la convivencia entre compañeros. De acuerdo con Abramovay (2005), en muchos casos la escuela no es un espacio democrático e igualitario, tal como ha sido concebida por la sociedad. Aunque se espera que funcione como un espacio de inclusión y de convivencia, también posee sus propios mecanismos de exclusión y selección social, escogiendo a algunos y expulsando a otros. Éstos, por lo general, son los que no logran responder a las expectativas relacionadas con el aprendizaje, el comportamiento y la relación con los miembros de la comunidad académica.

Entonces resulta que, las instituciones educativas de educación básica y media no siempre acompañan a los estudiantes emocionalmente, no los forman en las habilidades emocionales, como control de las emociones, expresión de las emociones, la empatía, el amor, la ira, la felicidad, etc., en la aceptación del otro como un legítimo otro, es decir, la escuela no siempre forma a los estudiantes en la emoción del amor, por lo tanto, los estudiantes aprenden a convivir entre ellos en la cultura de rechazo del otro, de la competencia, del más fuerte sobre el más débil, la negación del otro y la solución de conflictos por medio de la violencia.

De esta manera, la violencia se naturaliza como algo cotidiano y normal que se presenta en la casa, la comunidad y la escuela, por ejemplo, en la mayoría de espacios escolares los estudiantes al iniciar la educación básica y media en grados inferiores suelen vivenciar violencia física y verbal entre compañeros, debido a que los estudiantes no logran controlar sus propias emociones ni enfocar las emociones de los compañeros, por lo tanto, son impulsivos, al no lograr controlar las emociones ante la presencia de cualquier conflicto actúan de manera violenta siendo agresivos con los compañeros, dado que, está es la forma que han aprendido a expresar las emociones, solucionar conflictos y convivir con otros, sin embargo, luego en el colegio aprenden a interiorizar nuevas formas de emocionarse y de expresar las emociones por medio de acciones que conllevan a facilitar relaciones interpersonales respetuosas en la convivencia, de esta manera, a medida que los estudiantes van creciendo y van pasando a grados superiores se disminuye la violencia entre pares, asimismo, los estudiantes van cambiando sus formas de emocionarse y de expresar las emociones.

Por consiguiente, los estudiantes de cursos superiores tienden a controlar y enfocar con más solvencia las emociones que los estudiantes de grados inferiores, especialmente en grado sexto que, aunque exponen con más frecuencia las emociones se les dificulta controlarlas y/o enfocarlas. Así, de acuerdo con lo investigado por Buitrago y Herrera (2013), la edad es

determinante en el desarrollo y comprensión de las emociones, debido que a medida que el niño crece, adquiere mayor consciencia de las emociones que experimenta. Por consiguiente, una alta correlación entre el factor cognitivo no verbal referido a la comprensión de las emociones y la edad está presente durante la etapa comprendida entre los 3 y 10 años. Posterior a ello, se pueden generar distintos sentimientos de manera simultánea o sucesiva, lo anterior es producto del aumento de la capacidad reflexiva consiente de comprensión emocional.

Por lo tanto, se entiende que a medida que los niños van creciendo, se abre el entendimiento con respecto a las emociones y las formas de relacionarse entre seres humanos, los comportamientos de las demás personas y las formas de actuar. Sin embargo, las emociones, las formas de resolver los conflictos y de convivir no deben seguir siendo aprendidas solo con la experiencia en la misma convivencia, siendo necesario una educación emocional formal que fortalezca los entramados de conversaciones entre los estudiantes con el fin de generar una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas. Dado que, en algunos contextos escolares al haber una deficiente educación emocional y formación en resolución de conflictos, se incrementa la violencia escolar, la división y aumenta el surgimiento de emociones que dificultan la presencia de relaciones interpersonales respetuosas. Por consiguiente, de acuerdo con la investigación realizada por Buitrago y Herrera (2013, p. 92):

Los programas emocionales deben ayudar a los niños a calmarse, para disminuir el tiempo de recuperación de la actividad emocional; fortalecer el reconocimiento de los estados mentales en los demás, para acrecentar la empatía y las relaciones interpersonales; enseñar a afrontar los problemas interpersonales, desde la perspectiva del diálogo sobre los sentimientos; y desarrollar la capacidad de planeación anticipada para evitar las situaciones difíciles y el análisis de la conducta de cada cual en los demás (Greenberg, 2003, citado en Buitrago & Herrera, 2013).

De esta manera, se comprende que los niños necesitan ser formados emocionalmente para que aprendan a gobernar sus propias emociones y enfocar las de los demás, con el fin de disminuir la violencia escolar, fortalecer las relaciones interpersonales, ampliar la experimentación y la expresión de emociones como lo son la empatía, el amor, la felicidad, etc., que son generadoras de una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas. Igualmente, se resalta la importancia de educar a los estudiantes emocionalmente por medio de la pedagogía del amor en donde no exista el reproche ni el castigo, es decir, en donde se forme en el dialogo constante, priorizando los espacios democráticos como principales caminos para llegar a alcanzar los objetivos que se buscan en la educación, asimismo, reconociendo que los adultos no tienen la verdad absoluta y que son los pares los que tienen mayor influencia en los comportamientos de los niños y adolescentes, de tal forma, que si se cambian las formas de emocionar y de convivir de los estudiantes se debe de empezar por realizar un trabajo de sensibilización y formación en inteligencia emocional con absolutamente todos los estudiantes. Así, aprovechando la niñez y la adolescencia que es cuando se presenta mayor disposición para adoptar e interiorizar formas de experimentar y expresar emociones, también, de relacionarse con otros y de convivir en medio de la diferencia. Así, de acuerdo con lo investigado por Buitrago y Herrera (2013, pp. 92-93):

... el desarrollo de habilidades emocionales requiere de una práctica establecida para llegar a la interiorización y gestión emocional, por consiguiente, es indispensable superar la instrucción verbal y eliminar el reproche, el sermón o el castigo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002, citados en Buitrago & Herrera, 2013). Además, es muy importante enfatizar en que a pesar del papel fundamental de los adultos en las vidas de los niños, son sus pares quienes mayor incidencia tienen en su desarrollo y salud mental, ya que ellos logran ver, experimentar y asumir situaciones complicadas de la cotidianidad a las que los adultos suelen restar importancia (Coie, Terry, Lenox, Lochman & Hyman, 1995, citados en Buitrago & Herrera, 2013).

Se hace indispensable formar a los estudiantes en educación emocional, debido que al ser formados en educación emocional se mejora la convivencia, las formas de relacionarse entre seres humanos y de estos con el ambiente, se aprende a resolver los conflictos por medio de la negociación y la mediación sin llegar a la violencia, por consiguiente, se deben de retomar a los compañeros (pares) como portadores de la mayor influencia en la salud mental de los niños y de los adultos, teniendo en cuenta que la forma en que los seres humanos se eduquen en emociones en la niñez y la adolescencia es la que define las acciones en la vida adulta. Por consiguiente, se hace indispensable aprovechar las habilidades emocionales con las que cuentan los niños y adolescentes y su facilidad para adaptarse a los cambios para enseñar a convivir en la emoción de amor.

Dado que en los contextos escolares de educación básica y media en Colombia se tiende a privilegiar la formación en cuestiones académicas basadas en las áreas establecidas por el MEN para estos niveles, así, dejando a un lado y sin importancia la educación emocional, por lo tanto, en la presente investigación se hace énfasis en la necesidad de formar a los niños y jóvenes en una convivencia que surjan emociones facilitadoras de relaciones interpersonales respetuosas.

4.4.3 Relación emociones-cultura ambiental

Las formas de emocionarse y expresar las emociones surgen en los espacios de convivencia y de la cultura de la que haga parte la familia, la comunidad y los contextos escolares en los que se formen los individuos. Por consiguiente, la cultura establece las formas de ser, entender, sentir, comportarse y de estar en el mundo, es decir, las formas de convivir y de emocionarse se encuentran mediadas por la cultura de la que se haga parte.

Por consiguiente, las emociones se dividen en dos grandes grupos, las emociones básicas y las emociones sociales, de esta manera, se entiende las emociones primarias como sinónimo de emociones básicas, es decir, las emociones que son innatas al ser humano de origen biológico que se identifican en todos los seres humanos en las diferentes sociedades y/o comunidades y que no son determinadas culturalmente. Por otra parte, están las emociones sociales que son las que interviene la interacción de las emociones biológicas y la vivencia que se tenga en sociedad, según la cultura, de esta manera, las emociones sociales se pueden enfocar según las creencias, los valores inculcados y la cultura de la sociedad en la que se halla interactuado.

Asimismo, las emociones básicas son: miedo, alegría, sorpresa, ira, tristeza, asco, felicidad, etc. Las emociones sociales son: Fluidez, elevación, humor, resiliencia, bienestar,

orgullo, hubris, culpa, vergüenza, desprecio, odio, simpatía, amor, amor propio, admiración, enamoramiento, celos, envidia, empatía, hostilidad, ansiedad, orgullo, etc.

Por lo tanto, los seres humanos pueden gestionar la experimentación y expresión de las emociones, destacando que aunque las emociones básicas poseen patrones de comportamientos en diferentes culturas, se puede controlar o enfocar su expresión, por otra parte, especialmente las emociones sociales se aprenden a experimentar y expresar en los contextos culturales, así, que se puede gestionar su experimentación y expresión por medio de los entramados de conversaciones que surgen en la familia, comunidad, escuela, iglesias, entre otros espacios de convivencia. Así, destacando que en los contextos escolares de educación básica y media se debe de formar a los estudiantes en educación emocional, debido, que en estos espacios los estudiantes se encuentran con la mejor disposición de interiorizar y expresa emociones que conlleven a experimentar bienestar social y ecológico, como también, es un espacio en el que los seres humanos se encuentran en formación y fácilmente interiorizan la cultura del grupo social en el que se encuentren.

Por otra parte, de acuerdo con lo investigado por Angulo (2012), las emociones biológicas o básicas son emociones universales, es decir, todos los seres humanos las experimentan y expresan, sin embargo, las formas en que las experimentan y expresan se encuentra mediadas por la cultura del grupo social del que se haga parte, en otras palabras, la forma como se experimentan y expresan es aprendida en la convivencia con la familia, la escuela y en la comunidad siguiendo los entramados de conversaciones que surgen en la interacción con las personas que se convive, de esta manera, los comportamientos son aprendidos en la convivencia siguiendo los patrones de comportamiento de la cultura en la que se encuentren incluidos.

En efecto, la educación formal e informal que se imparte y las formas en que se experimentan y expresan las emociones se encuentran mediadas por la cultura que tenga interiorizada la familia, la comunidad y los contextos escolares en los que los seres humanos interactúan, relacionan, conviven y se forman, por lo tanto, las formas de comportarse los integrantes de cada comunidad varían según las acciones que se interioricen como respuesta a las diferentes emociones que surgen en la convivencia.

Por otra parte, los seres humanos experimentan diferentes emociones al evaluar el entorno y el ambiente que los rodea teniendo en cuenta los factores que pueden alterar el bienestar físico y psicológico, por lo tanto, el surgimiento de emociones al realizar esta evaluación se encuentra mediada por la cultura ambiental que se tenga interiorizada que establece las formas de relacionarse entre seres humanos y las formas en que estos se relacionan con el ambiente, como también, las normas sociales, los símbolos y los valores ambientales que establecen el surgimiento de emociones.

Por ejemplo, cuando se sale a caminar al parque inconscientemente se hace una evaluación del ambiente, por lo tanto, dependiendo de la cultura ambiental interiorizada se experimentan diferentes emociones como lo son paz, tranquilidad, amor, empatía, felicidad, entre otras. Por una parte, algunas personas experimentan tristeza e ira al ver que otros sacan los perros a hacer sus necesidades fisiológicas en los espacios sociales y no recogen los excrementos, al ver

que las plantas se están o se han marchitado por falta de agua, al ver acumulaciones de basura contaminando el ambiente, al ver a alguien que tira al piso botellas, papeles o cualquier tipo de basura en vez de depositarlo en el lugar correspondiente y al ver que alguien le quita las hojas o las flores a las plantas.

Por consiguiente, la evaluación que se realiza del entorno se encuentra mediada por la cultura ambiental que se ha interiorizado y que a su vez define las formas de emocionarse al relacionarse con los demás seres humanos y con el ambiente.

Por ejemplo, las personas que poseen cierto grado de cultura ambiental y que han recibido formación en cultura ambiental, son sensibles y consientes con respecto al daño ambiental que se causa al planeta con las acciones en el diario vivir, por lo tanto, tratan de tener más cuidado, respeto y preservación con el ambiente. De esta manera, de acuerdo con lo investigado por Durán et al. (2007), las emociones que surgen a partir de la evaluación que se hace del entorno son numerosas, entre estas se encuentran: ira, felicidad, amor, tristeza, ansiedad, miedo, etc; como también se expone que la ira está asociada a la evaluación negativa de un determinado estado de cosas, siendo esta emoción uno de los determinantes que conllevan a los sujetos a participar en actos de protesta política. Asimismo, si se generalizan estos resultados a otros ámbitos de la vida cotidiana de los seres humanos, podría decirse que la ira es una emoción importante para explicar el comportamiento de los sujetos frente a acontecimientos que les provoquen un especial enfado e indignación. Los problemas ambientales parecen constituir hoy en día una de esas condiciones, debido que este tipo de problemas pueden afectar de modo sustancial a su calidad de vida. Por consiguiente, la ira puede ser la respuesta emocional ante una situación ambiental que se percibe de modo negativa.

Por lo tanto, al ser conscientes que el deterioro ambiental afecta la calidad de vida surgen cambios de emociones que conllevan a acciones ambientales, nuevos entramados de conversaciones que fortalecen la cultura ambiental y surge la emoción de ira ante acciones que contaminan y deterioran el ambiente, no solo en el entorno sino también en todo el mundo, debido a que se es consciente que la contaminación y degradación de la naturaleza afecta la calidad de vida no solo a las personas del entorno sino que a todas las personas a nivel mundial. Así, por ejemplo, la emoción de ira conlleva al surgimiento de otras emociones que definen cambios de comportamientos y formas de relacionarse entre seres humanos y con el ambiente. De acuerdo con lo planteado por Durán et al. (2007), el ámbito de la conducta ambiental es especialmente interesante, básicamente por dos razones. En primer lugar, es preciso fomentar la realización de comportamientos respetuosos con el ambiente, para esto resulta obligatorio conocer todos los elementos que puedan contribuir a esa finalidad; en segundo lugar, porque el progresivo deterioro del ambiente, con las consecuencias que de ello se derivan para la calidad de vida de la sociedad, constituye el escenario adecuado para que, una vez tomada conciencia de esa situación, se activen respuestas emocionales que conduzcan a comportamientos individuales y sociales respetuosos con el entorno y acciones colectivas de sensibilización ambiental.

En efecto, se hace necesario impartir educación ambiental en todos los contextos de la vida humana, con el fin de sensibilizar sobre las consecuencias que conllevan las acciones y las formas en que se relacionan entre seres humanos y con el ambiente en el diario vivir. Exponiendo el cómo se contaminan y degradan los espacios de convivencia y la naturaleza,

también, sensibilizando que es posible cambiar las formas de emocionarse y de convivir, es decir, que es posible cambiar o transformar la cultura interiorizada por una cultura del amor. Por lo tanto, de acuerdo con la investigación realizada por Davila (2012), los seres humanos nacen en la confianza de que va a ver un mundo humano que los acogerá, los amará y los cuidará. Nacen con toda la confianza de habitar un mundo amoroso donde se transformarán en seres humanos completos que vivirán en el centro de sí mismos y en el bienestar del vivir y el convivir. Sin embargo, desde el comienzo de la vida habitan un mundo de convivencia cultural, en el cual se vuelven ciegos a los fundamentos biológicos y culturales. Por lo tanto, los seres humanos viven en las redes culturales como un modo de convivir natural y no la reconocen, sin embargo, estos pueden reflexionar y ser consientes qué cultura habitan, y si les gusta o no.

En un principio los individuos pueden darse cuenta que hay cosas que no les gusta, y el primer intento es pertenecer a algún movimiento que acoja sus demandas y se orientan a cambiar la cultura. Intento que no ha tenido el resultado esperado. En efecto, se reflexiona que la única cultura que se puede cambiar es la propia, la de cada individuo, la de la comunidad de la que se hace parte.

Por consiguiente, se hace necesario aprender a identificar la cultura interiorizada y sus características, al igual que las de otros grupos sociales y evaluar si se quiere seguir las mismas formas de emocionarse y convivir o por el contrario cambiarlas o transformarlas. Así, resaltando que cuando no se está de acuerdo con algo que hace parte de la cultura interiorizada, lo primero que se debe hacer es empezar a replantear los comportamientos de manera individual, actuando de manera diferente, por lo tanto, expresar las emociones por medio de acciones que conlleven a mejorar las relaciones interpersonales y con el ambiente.

Entonces, para fortalecer la cultura ambiental de manera individual y grupal en el grupo social en el que se interactúa se debe de aprender y enseñar a identificar y buscar posibles soluciones a los problemas ambientales del entorno. Así, de acuerdo con lo planteado por Durán et al. (2007), cuando exista una auténtica concienciación por los problemas ambientales, y no una mera declaración retórica cargada de deseabilidad social y carente de compromiso, o cuando los sujetos se enfrenten directamente a los problemas ambientales, el nivel de activación emocional se incrementará facilitando la realización de acciones encaminadas a modificar esa situación.

Por ejemplo, las comunidades indígenas tienden a cuidar y preservar la naturaleza conviviendo en la emoción del amor por los otros y por la madre tierra, debido a que mantienen contacto directo con la naturaleza, además, han sufrido y sufren los problemas ambientales que de una manera u otra afectan su calidad de vida de manera directa, teniendo en cuenta que la contaminación y destrucción de los recursos naturales reducen su calidad de vida.

Así, mismo, en la presente investigación se evidencia que las comunidades campesinas e indígenas se destacan por tener más contacto con los entornos naturales, por lo tanto, por poseer una cultura ambiental que conlleva al cuidado, la protección y el manejo adecuado de los recursos naturales con los que se cuentan, por consiguiente, esta cultura ambiental se transmite de generación en generación. De acuerdo con los planteamientos de Leff (2010), las organizaciones culturales son un sistema de valores, ideologías, religiones, significados,

prácticas productivas, estilos de vida y símbolos que se han desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad en variados contextos geográficos y ecológicos. Por consiguiente, los principios de una cultura ecológica que movilizan y guían los procesos sociales hacia el desarrollo sustentable, se encuentran enraizados en racionalidades culturales que se han constituido por diferentes formas de organización simbólica de los pueblos indios y de comunidades campesinas.

Sin embargo, se hace necesario destacar y reconocer que las comunidades indígenas en Colombia marcan la diferencia de las demás comunidades y que las vivencias, la convivencia y las formas de emocionarse surgen mediadas por la cultura ambiental que permea la comunidad. Por consiguiente, de acuerdo con Leff (2010), en la actual crisis ambiental se valoriza la cultura como un recurso para el desarrollo sustentable. De esta manera, el legado cultural de los pueblos indígenas se resalta como parte integral del patrimonio de recursos naturales, se valora la organización cultural de las etnias que establecen un sistema de relaciones sociales, ecológicas y humanas de producción en su proceso de subsistencia y supervivencia que da cuenta del manejo integrado y sustentable de los recursos naturales.

Por lo tanto, en la presente investigación se encontró que en la comunidad indígena se destaca la cultura ambiental como parte de las costumbres, valores, formas de emocionarse y de convivir la comunidad, exponiendo la reciprocidad como parte de los símbolos interiorizados por la comunidad, en el entendido que la madre tierra cuida los seres humanos, por tanto, los seres humanos deben cuidarla, amarla y respetarla destacando que cada elemento de la naturaleza tiene un significado importante que conlleva a interiorizar la emoción de amor, compasión y empatía hacia la naturaleza o madre tierra, así, conllevando a la ejecución de prácticas ambientales establecidas que conllevan a un desarrollo sustentable en la comunidad.

Por consiguiente, de acuerdo con Leff (2010), para entender la práctica de estas estrategias culturales en el manejo sustentable de los recursos naturales que poseen, se hace necesario comprender su cultura, que va enlazada con la naturaleza, de esta manera, reflejando los conocimientos sociales de diferentes grupos étnicos y campesinos, es decir, sus diferentes formas de comprender, ser y estar en el mundo, como también, sus diferentes creencias, saberes y prácticas que forman sus modos de vida y el uso sustentable de los recursos naturales. Por lo tanto, los comportamientos ambientales que posee la comunidad indígena y algunos grupos campesinos se ven atribuidos por la cultura en la que surgen en la comunidad, la familia, y en los contextos escolares y laborales en los que conviven.

Para concluir, en la presente investigación se halló que en la comunidad campesina la mayoría de las personas tienden a cuidar y preservar la naturaleza y poseen la concepción de cuidado, sin embargo, también, se encuentran otras personas que hacen parte de la comunidad que no comparten estos planteamientos y muestran comportamientos que conllevan a incentivar los problemas ambientales por medio de acciones que deterioran los recursos naturales con los que se cuentan. Así, evidenciándose que las redes de conversación que se mueven en la comunidad no se encuentran permeadas de una cultura ambiental interiorizada por toda la comunidad. Al contrario, en la comunidad indígena se encuentran redes de conversación que inducen al cuidado y preservación de la naturaleza, destacando que la comunidad en general posee una cultura ambiental en la que los actores no se contradicen en sus acciones, en el sentir y

pensar la naturaleza desde la cultura indígena que establece las formas de convivencia, de ser y de estar en el mundo.

4.4.4. Emociones, cultura ambiental y convivencia

En el proceso de convivencia los seres humanos aprenden desde niños a relacionarse con los otros y con lo otro, es decir, con todo lo existente en el entorno, de esta manera, en la convivencia en los primeros años se inicia a interiorizar la cultura ambiental del grupo social del cual se haga parte por medio de redes de conversación por las cuales la familia transmite valores ambientales, símbolos, formas de experimentar y expresar las emociones, formas de relacionarse con los demás individuos y con la naturaleza; luego, este proceso se sigue cuando se empieza a interactuar con otros, es decir, con los vecinos, los amigos, los compañeros en la escuela y la comunidad en general con la que se interactúa en el diario vivir, teniendo en cuenta que en sociedad se sigue fortaleciendo e interiorizando formas de sentir, pensar, actuar y hacer que identifican a cierto grupo social según la cultura a la que se haga parte, las formas de emocionarse y de convivir.

Por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Cortes et al. (2017, p. 32), el desarrollo físico y cognitivo que experimentan los adolescentes les permite enfrentarse a las exigencias que se les presentan a nivel personal, familiar, escolar y social, en dicho proceso, su mundo social rebasa los límites de la familia para encontrarse con sus iguales. Destacando que a medida que los individuos maduran, sus interacciones sociales se van haciendo más sólidas e intensas. El grupo de iguales ayuda a cada uno de los individuos a desarrollar sentimientos de identidad y pertenencia, influye en su auto concepto y contribuyendo en la adquisición de competencias personales, para los jóvenes es muy importante sentirse aceptados, respetados y amados por el grupo, así, muchos de sus comportamientos son influenciados por esos deseos de sentirse integrados en el grupo.

los amigos son el segundo grupo social, después de la familia, es un espacio privilegiado en la transmisión de valores pues los jóvenes sienten una mayor libertad, al establecer unas relaciones más horizontales, menos formalizadas que permiten experimentar y descubrir el mundo que les rodea, por lo mismo, relacionarse con un grupo donde se practican conductas pro ambientales influirá en la persona en desarrollar también este tipo de conductas (Penas, 2008, citado en Cortes et al; 2017).

Así, en los espacios de convivencia en especial en los contextos escolares en educación básica y media el grupo de iguales ayuda a cada uno de sus miembros a desarrollar sentimientos de identidad y pertenencia, influye en su autoconcepto y contribuye a la adquisición de competencias personales, a la interiorización de formas de experimentar y expresar las emociones, de convivir y de relacionarse con los otros y el ambiente.

Por consiguiente, se interiorizan formas de convivir y emocionarse que se marcan por la cultura del grupo social en el que se formen las personas, por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Montes (2000), en los procesos de convivencia se vive el mundo que surge al compartir con otros, es decir, se aprende de una manera o de otra la transformación que resulta al compartir con otros. Así, en la convivencia se aprende a emocionarse y a expresar las emociones

de ciertas maneras que se comparten, transmiten y aprenden en sociedad en los espacios culturales que coordinan las acciones. En el entendido que los entramados de conversaciones surgen por medio del lenguaje que es el instrumento de comunicación de los seres humanos, teniendo en cuenta que, por medio del lenguaje, se preservan, cambian, transmiten, enseñan y aprenden formas de emocionarse.

Por lo tanto, por medio del lenguaje verbal y no verbal se transmite, preserva, cambia y aprende la cultura ambiental del grupo social en el que se surge, las formas de emocionarse y de convivir, de esta manera, en los diferentes contextos de convivencia se coordina socialmente las acciones, las formas de ser y de estar en el mundo que luego se practican de manera grupal e individual. Es decir, las formas en que los seres humanos se relacionan con los semejantes y con el ambiente es aprendida en la interacción con otros que surge de la comunicación, por consiguiente, de acuerdo con lo investigado por Cordero et al. (2018, pp. 206-207):

“En el conversar construimos nuestra realidad con el otro. No es una cosa abstracta. El conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y del emocionar. Por eso el conversar es constructor de realidades. Al operar en el lenguaje cambia nuestra fisiología. Por eso nos podemos herir o acariciar con las palabras. En este espacio relacional uno puede vivir en la exigencia o en la armonía con los otros. O se vive en el bienestar estético de una convivencia armónica, o en el sufrimiento de la exigencia negadora continua” (Maturana, 2008 p. 23, citado en Cordero, Cordero et al: 2018).

Por lo tanto, una necesidad básica de los seres humanos es relacionarse y comunicarse con sus semejantes, destacando que el conversar es un modo de vivir en coordinaciones que establecen las formas de emocionarse, a su vez las formas de emocionarse son las que establecen la cultura ambiental, destacando que la forma de emocionarse surge en los entramados de conversaciones que se dan en la convivencia, es decir, de las redes de conversaciones que surgen de las coordinaciones consensuales. Por consiguiente, los comportamientos ambientales, valores, creencias y símbolos interiorizados surgen en el conversar que nacen en la convivencia, asimismo, las formas de emocionarse surgen de las acciones consensuales que se interiorizan siguiendo la cultura ambiental del grupo social del que se hace parte. Por ejemplo, en las comunidades indígenas los individuos por medio del lenguaje verbal y no verbal se comunican, aprenden, transmiten costumbres, creencias, símbolos y valores ambientales que coordinan en consenso en la comunidad que conllevan al respeto, cuidado, y preservación del ambiente, al igual que a la interiorización de la emoción del amor que se expone por medio de acciones de respeto hacia los demás seres humanos y hacia el ambiente.

Así, el lenguaje se constituye y surge en el fluir de las coordinaciones consensuales de acción, es decir, el lenguaje es producto de las coordinaciones consensuales de acción. Resaltando que, si se cambia el lenguajear, también, cambia las acciones y viceversa, si cambia las acciones necesariamente cambia el lenguajear. Asimismo, se puede afirmar que, si cambia el lenguajear, también, cambia la cultura ambiental, las formas de experimentar y expresar las emociones y la convivencia, debido que estas tres variables se encuentran formadas por el lenguajear que se expone a través de las acciones de los individuos. Por lo tanto, de acuerdo con Maturana (2001, p. 17):

Necesito mi cerebro para estar en el lenguaje, tengo un cerebro que es capaz de crecer en el lenguaje, pero el lenguaje no se da en el cerebro. El lenguaje como fenómeno, como un operar del observador, no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones y pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas, no como algo en citas. Si cambia mi estructura, cambia mi modo de estar en relación con los demás y, por lo tanto, cambia mi "lenguajear". Si cambia mi "lenguajear", cambia el espacio del "lenguajeo" en el cual estoy y cambian las interacciones en que participo con mi "lenguajeo". Pero el lenguaje se constituye y da en el fluir de las coordinaciones consensuales de acción, no en la cabeza o en el cerebro, o en la estructura del cuerpo ni en la gramática, ni en la sintaxis. Lo que connotamos cuando hablamos de la psiquis y lo psíquico, tampoco ocurre en el cerebro, sino que se constituye como un modo de relación con la circunstancia y/o con el otro que adquiere una complejidad especial en la recursividad del operar humano en el lenguaje.

De esta manera, las diferentes comunidades se diferencian por su lenguajear que se expone por medio de las acciones grupales e individuales de cada uno de los individuos que la componen, así, dichas acciones se interpretan por las formas de experimentar emociones y expresarlas, las formas de convivir y por la cultura ambiental interiorizada en cada grupo social.

Por lo tanto, las acciones se interiorizan por medio de consensos sociales que se establecen según la cultura del grupo social del que se haga parte, transmitiéndose de generación tras generación por medio de redes de conversaciones que a su vez conducen las formas de emocionarse y convivir. De la misma manera, las formas de emocionarse de un determinado grupo social determinan las acciones de sus integrantes como respuesta a la experimentación de emociones, al igual, las formas de convivir se encuentran mediadas por las acciones de los individuos que determinan las formas de relacionarse y adaptarse al ambiente. Por consiguiente, la cultura interiorizada por determinado grupo social conduce a experimentar y expresar las emociones de determinadas maneras y a su vez las formas de emocionarse, por lo tanto, los entramados de conversaciones definen la cultura y las formas de convivencia. así, de acuerdo con de la Barrera et al. (2012, p. 70), las construcciones en sociedad y las características culturales conducen al ser humano, desde niño, a desarrollar capacidades emocionales, que permiten actuar de una manera inteligentemente distinta, comportarse de una forma particular en situaciones donde se encuentran involucrados los sentimientos.

Por consiguiente, se hace necesario resaltar que las emociones son las que mantienen, transforman o cambian la cultura de un determinado grupo social, al igual que la convivencia de los individuos. Dado que, los seres humanos viven en relación con los otros y con lo otro, en efecto, necesitan convivir en espacios de aceptación, respeto y reconocimiento del otro como un legítimo otro. Igualmente, de acuerdo con Maturana (2001), en la convivencia humana lo central "es el amor, las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la realización del ser social que vivió en la aceptación y respeto por sí mismo tanto como en la aceptación y respeto por el otro" (Maturana, 2001, p. 20-21).

Por consiguiente, se hace necesario convivir en la emoción del amor en donde se aprenda a reflexionar, conocer, aceptar y respetar a los demás y al ambiente natural y construido por el

hombre por medio de acciones que contribuyen al reconocimiento del otro como un legítimo otro que piensa, hace, se emociona y actúa de manera diferente, es decir, se debe aprender a convivir en medio de la diferencia, sin imposiciones, democráticamente y eliminando la competencia que niega el otro como un legítimo otro dividiendo y separando unos a otros. Asimismo, se hace necesario replantear las formas de relacionarse con el ambiente, interiorizando emociones que conlleven a una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas entre seres humanos y de estos con el ambiente.

Por otra parte, las formas en que los seres humanos se comunican surgen de consensos sociales en donde se coordina en sociedad las formas de emocionarse, comportarse y convivir, es decir, por medio del lenguaje se construyen redes de conversaciones que les permite a los seres humanos comunicarse, incluirse a un grupo social, aprender y transmitir una cultura que se expone en las acciones sociales e individuales de cada individuo, de esta manera, se interiorizan comportamientos individuales y sociales que determinan las formas de emocionarse y de convivir.

Por consiguiente, en el lenguaje los seres humanos se transforman para tener conciencia ambiental, donde se incluye al otro ser humano como congénere, aceptándolo y respetándolo como otro legítimo otro en la convivencia y reconociéndolo como la misma especie. Asimismo, interiorizando que el ambiente natural incluye animales, plantas, ecosistemas, bosques, playas, montañas, etc; al igual que los seres humanos, es decir, que los seres humanos hacen parte de la naturaleza. De esta manera, en los entramados de conversaciones que surgen en la convivencia se encuentra el lenguaje que se utiliza para comunicarse, relacionarse, interactuar e interiorizar y transmitir formas de emocionarse que conllevan a sensibilizarse e interiorizar una conciencia ambiental siempre y cuando en los entramados de conversaciones exista un lenguaje permeado de una cultura ambiental que sensibilice sobre las formas adecuadas de relacionarse entre seres humanos y de estos con el ambiente. Por consiguiente, de acuerdo con lo investigado por Montes (2000, p. 58), quien sigue los planteamientos de Maturana (1991), los seres humanos inician la vida en el espacio intersíquico, espiritual o mental de la madre, creen en un espacio psíquico de la cultura a la que pertenecen, así, los individuos viven en esos espacios que le dan el carácter propio a la cultura a la que pertenecen, de acuerdo con lo propio de su vivir individual. La convivencia debe estar fundamentada en el amor; esto es abrir al otro un espacio de existencia juntos, porque no existe convivencia social sin amor, sólo existe la hipocresía que conlleva a la destrucción, a la separación. Convivir es vivir con; todas las personas tienen la necesidad de agruparse, de estar con, de estar en relación con. Entonces, se puede definir la persona como un ser en relación con. Ser comprendido por otro u otros, significa que compartimos el modo de ver la realidad interhumana.

De esta manera, la convivencia se encuentra fundamentada por emociones que conllevan a ciertos comportamientos ambientales que surgen de las redes de conversaciones y símbolos de la cultura de la que se haga parte. Entonces, la familia se encarga de transmitir a los hijos la cultura de la cual hace parte, así, inculcando valores ambientales, formas de emocionarse y de relacionarse con los otros y con el ambiente. Por lo tanto, la familia es un modelo a seguir ya que los niños tienden a imitar los comportamientos de las personas con las que conviven.

Por consiguiente, de acuerdo con Cortes et al. (2017), cada familia expone a sus miembros lo que se espera de ellos, condicionada principalmente por las directrices y requerimientos culturales provenientes del grupo social del que hace parte. El contexto familiar se destaca por producir innumerables aprendizajes desde las etapas iniciales del desarrollo de los seres humanos.

De esta manera, de acuerdo con Cortes et al. (2017), “la familia influye directamente en la conducta ambiental de los hijos” (Cortes et al, 2017, p.32), destacando que la familia son las primeras personas que se encargan de formar a los niños en valores ambientales, formas de emocionarse, de convivir y de comportarse que inducen a comportamientos ambientales que establecen las formas de actuar y relacionarse entre seres humanos y de estos con el ambiente. Por consiguiente, de acuerdo con Cortes et al. (2017), en los contextos familiares los menores se manifiestan y se comportan de acuerdo a lo que observan y aprenden de sus mayores, por consiguiente, se hace importante hacer énfasis en la concepción de valores, los cuales permiten a los seres humanos transformar su realidad desde su visión personal y colectiva.

Dado que, para tener un adecuado comportamiento ambiental, es necesario poseer una cultura ambiental que haga surgir emociones que conlleven a comportamientos democráticos de respeto, solidaridad, ayuda mutua, compromiso, reconocimiento del otro como un legítimo otro y se hace necesario poseer valores que induzcan a la realización de acciones y comportamientos ambientales, por lo tanto, “los valores influyen indirectamente en la conducta ambiental por medio de las creencias” (Cortes et al; 2017, p. 31) , las creencias surgen de las redes de conversación que se dan en la cultura del grupo social que se haga parte.

Igualmente, se entiende que los valores influyen en las creencias que los individuos tienen sobre su ambiente, la interiorización de símbolos, las formas de relacionarse con los demás seres humanos, con el ambiente natural y construido por el hombre, asimismo, las creencias conducen a la concientización y sensibilización del impacto ambiental que tienen las acciones de los seres humanos, al igual, que la interiorización de emociones que conllevan al surgimiento de comportamientos ambientales. Así, los valores influyen en las creencias interiorizadas y las creencias influyen en las acciones de los seres humanos que se exponen como respuesta a la experimentación de emociones que se han configurado siguiendo las creencias, valores y símbolos de la cultura del grupo social del que se haga parte. por consiguiente, se debe de incentivar el cultivo de acciones y actitudes⁷ pro ambientales las cuales son las que definen las relaciones entre los seres humanos y de estos con la naturaleza.

Por consiguiente, las actitudes ambientales marcan de una manera u otra los comportamientos individuales y sociales proambientales que se encuentran determinados por

⁷ Las actitudes son fenómenos mentales internos de cada ser humano que se encuentran mediados por las formas de emocionarse que se acuerdan en sociedad. Por consiguiente, de acuerdo con la investigación realizada por Parales y Vizcaíno (2007), se entiende que las actitudes se manifiestan de manera individual, en el entendido que son la predisposición para la acción, es decir, cada vez que se experimenta una emoción se expresa por medio de acciones, a su vez estas acciones se encuentran mediadas por la actitud que predispone a las formas de actuar. Así, “... las actitudes son consideradas estados internos de naturaleza evaluativa; son estados personales que sugieren la predisposición para actuar de una manera determinada” (e.g. Eagly & Chaiken, 1998) citado por (Parales y Vizcaíno, 2007, p. 353). Por consiguiente, las actitudes influyen en las acciones y comportamientos de los seres humanos. Citado por (Parales & Vizcaíno, 2007, p. 356).

emociones básicas y sociales que se experimentan y se expresan por medio de acciones que contribuyen a mejorar la convivencia o por el contrario a dañarla, dado que, las acciones ambientales surgen de los valores interiorizados en la trama de conversaciones que se forman en los procesos de convivencia, es decir, de la cultura ambiental del grupo social o comunidad en la que se haga parte.

También, se hace importante resaltar que al experimentar emociones que generan satisfacción, felicidad, tranquilidad al tener comportamientos ambientales inducen a que surjan actitudes ambientales y que estas se reflejen en comportamientos proambientales, por lo tanto, el bienestar emocional se asocia a las actitudes y comportamientos ambientales, por consiguiente, de acuerdo con lo investigado por Américo et al. (2013), el contacto con la naturaleza tiene beneficios sobre el bienestar de las personas, siendo este un hecho que se ha constatado a través de diferentes investigaciones. No obstante, este trabajo destaca que el bienestar emocional también se asocia a las actitudes ambientales y al comportamiento ecológico. Así, encontrándose que aquellos estudiantes que exhibieron actitudes de apatía medioambiental, señalaron un nivel más alto de malestar personal. Asimismo, la percepción de la naturaleza como incorporada en el concepto de sí mismo mostró una relación directa sobre el afecto positivo e inversa sobre el negativo. Por último, también se encontró que la realización de conductas proambientales se relaciona con una mayor satisfacción vital.

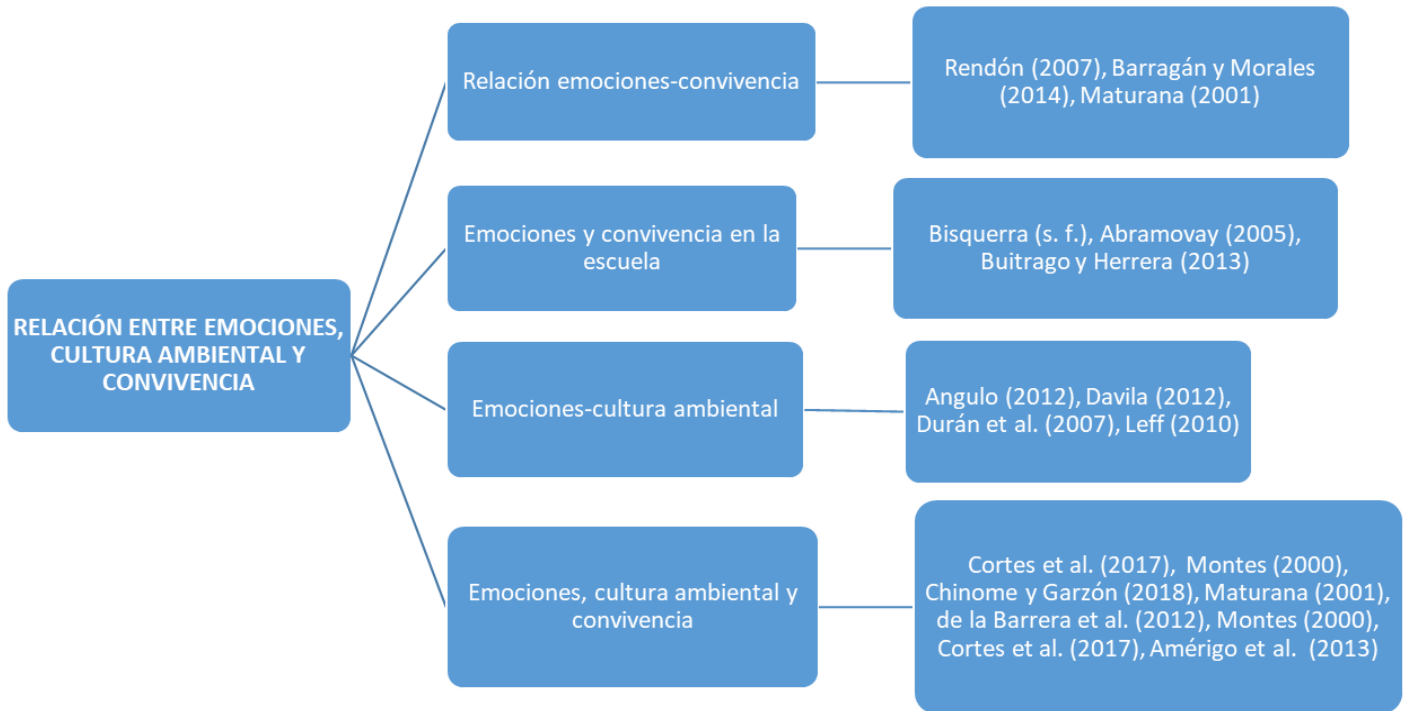
De esta manera, se puede identificar la relación directa que tienen las emociones con las actitudes y los comportamientos proambientales, como también, se evidencia que al surgir emociones que generan bienestar, paz, tranquilidad, solidaridad y respeto ayudan a mejorar las relaciones entre seres humanos y de estos con la naturaleza. por lo tanto, se resalta la importancia de impartir educación ambiental dado que:

En investigaciones se ha encontrado que cuando los estudiantes tienen educación o cursos sobre el medio ambiente tienen actitudes ambientales mayores que los otros alumnos (Müderrisoğlu & Altanlar, 2011, citado en Cortes et al; 2017). A su vez, estudiantes con mayor conocimiento sobre el medio ambiente o mayores actitudes ambientales reportan mayores conductas ambientales (Heyl, 2012, citado en Cortes et al; 2017). Además, se ha observado que los alumnos presentan mayores actitudes al final de los últimos años en comparación a los primeros, o sea, alumnos que poseen más educación formal presentan actitudes ambientales mejores que aquellos con menor educación formal (Zarrintaj et al., 2011, citado en Cortes et al; 2017). Hipótesis 5: Las actitudes ambientales tienen una relación directa con la conducta ambiental (Cortes et al; 2017, p. 31).

De esta manera, se corrobora el motivo por el cual los estudiantes de cursos inferiores de educación básica y media presentan problemas de convivencia y de cultura ambiental respecto a los estudiantes de cursos superiores. Debido, que en la presente investigación se encontró, que los actores afirman que los estudiantes de grados inferiores suelen tirar los residuos sólidos al piso en el lugar en el que se encuentren, desperdiciar el agua, le quitan las flores y las hojas a las plantas, no cuidan el mobiliario, es decir, a no cuidan ni preservar el ambiente, de tal forma, que en la comunicación que han tenido en casa con la familia y la comunidad no han logrado interiorizar acciones a favor del ambiente, desconociendo los efectos negativos que tienen sus comportamientos sobre el ambiente y la convivencia. por lo tanto, a medida que los estudiantes

se van formando en educación ambiental cambian sus formas de emocionarse y convivir, interactuando de manera diferentes con los demás seres humanos y con el ambiente, asimismo, surgen emociones generadoras de relaciones interpersonales respetuosa o armónicas.

A continuación, se expone el mapa conceptual correspondiente al apartado de la relación entre emociones, cultura ambiental y convivencia.



Grafica 7: Relación entre emociones, cultura ambiental y convivencia

Fuente: Autora de la investigación

5. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL QUE CONTRIBUYE AL SURGIMIENTO DE RELACIONES INTERPERSONALES RESPETUOSAS

De acuerdo con la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación de Colombia “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de 1994, artículo 1). Por lo tanto, con la formación integral no se busca sólo enseñar a los estudiantes los saberes específicos de cada área de conocimiento, también, se pretende ofrecer a los educandos los elementos necesarios para que evolucionen como personas desarrollando sus características, condiciones y potencialidades, con el fin de hallar un bienestar personal, social y ambiental que se exponga por medio del incremento de relaciones interpersonales respetuosas entre seres humanos, como también, de ejecución de acciones de respeto y preservación con el ambiente, en el entendido que si se irrespeta, contamina y deteriora el ambiente, también, se está haciendo lo mismo con los seres humanos.

Así, de acuerdo con lo planteado por la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI) (2003), la formación integral se lleva a la práctica cuando esta formación se hace realidad en la práctica cotidiana de una institución educativa, es decir, cuando en ella permea e inspira los criterios y principios con los cuales se planean y programan todas las acciones educativas inmersas en el currículo, así como en la puesta en marcha o en la ejecución de cada una de ellas. En este sentido, se puede decir que el currículo es el medio que hace posible que en la práctica cotidiana este propósito sea una realidad. Por consiguiente, en el currículo de las instituciones educativas, en especial, las instituciones educativas de educación básica y media, debe de comprenderse y exponerse al ser humano como el centro de la educación, por lo tanto, las dimensiones del desarrollo del ser humano deben de permear los criterios y principios con los cuales se planean, programan y ejecutan todas las acciones inmersas en el currículo de cada institución educativa.

De esta manera, se destaca que para hablar de formación integral se hace necesario hablar de las dimensiones del desarrollo del ser humano, resaltando que las dimensiones tienen estrecha relación entre ellas y en el proceso de formación de los estudiantes no se pueden separar, por consiguiente, se hace necesario comprenderlas y ponerlas en práctica con el fin de comprender al ser humano en su proceso de formación y de gestionar aspectos que se hacen indispensables en los procesos pedagógicos.

Por consiguiente, Rincón (1999, citado en Nova, 2016) expone que la formación integral es un estilo educativo, donde se tratan saberes y elementos que permiten el desarrollo de los estudiantes como personas según sus singularidades, destacando que para que esto se dé, la educación que se imparte debe formar en las dimensiones del desarrollo del ser humano, como lo son las dimensiones ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-político, de manera articulada. Por lo tanto, Rincón (1999, citado en Nova, 2016) expone que al hablar de dimensiones la intención no es buscar separarlas en el proceso educativo, sin embargo, se hace necesario e importante que las instituciones las discriminen para que comprendan al ser humano en formación y no dejen nada de su esencia por fuera, para garantizar su desarrollo pleno como persona. Citado por.

De este modo, se propone que el ser humano y las dimensiones del desarrollo del ser humano se ubiquen como el centro de la educación en especial en las instituciones educativas de educación básica y media. Asimismo, que las instituciones educativas impartan una educación ambiental basada en una educación emocional que retome las dimensiones del desarrollo del ser humano, en especial las dimensiones ética, cognitiva, comunicativa, socio política y afectiva o emocional. Así, resaltando que en la presente investigación se entienden estas dimensiones siguiendo los planteamientos de ACODESI (2003), de la siguiente manera:

Dimensión ética: esta dimensión se entiende como la posibilidad que tiene el ser humano de tomar decisiones autónomas siguiendo principios y valores interiorizados en los contextos culturales exponiéndolos por medio de acciones teniendo en cuenta las consecuencias de dichas decisiones para asumirlas con responsabilidad. Esta dimensión se desarrolla cuando:

- Las personas asumen reflexivamente los principios y valores que subyacen a las normas que regulan la convivencia en el contexto en el que se forman.
- Las personas ponen en práctica sus decisiones éticas consensuadas en sociedad.
- Se da el proceso de desarrollo y maduración de la conciencia, del juicio y de la acción moral.
- Las acciones de las personas son coherentes con su pensamiento (acciones morales).
- Las acciones de las personas se exponen por medio de acciones que ejecutan como respuesta de la experimentación de emociones que se transmiten de generación en generación siguiendo la cultura del grupo social del que se hace parte.

Por consiguiente, la dimensión ética se encuentra relacionada con la conciencia de los principios o fundamentos, es decir, por las formas de experimentar y expresar emociones que orientan las acciones de los seres humanos, el proceder en consecuencia con los principios universales éticos, el uso de la libertad y el ejercicio de la autonomía, las motivaciones y el ejercicio de la voluntad, destacando que lo anterior surge en los procesos de convivencia, en la interiorización de emociones que conllevan a adoptar unos valores y principios establecidos por el grupo cultural del que se haga parte.

Dimensión cognitiva: Es la posibilidad que tienen los seres humanos de aprehender conceptualmente de la realidad que los rodea formulando teorías e hipótesis sobre la misma, de tal manera que no sólo la pueden comprender, sino que también interactúan con ella para transformarla, también, es la capacidad que tienen los seres humanos para gestionar los problemas del contexto y transformar la realidad del grupo social del que hace parte. Esta dimensión se desarrolla cuando se da la interrelación entre el conocer, el conocimiento y el aprendizaje, entendiendo estos aspectos como se expone a continuación:

- El conocer: entendido como la relación que establece la persona con el mundo y el ambiente en el cual se halla inmersa permitiéndole distinguir una cosa de las demás e involucrando procesos y estructuras mentales para seleccionar, transformar, generar información e interiorizar emociones que se exponen por medio de acciones y comportamientos.
- El conocimiento: entendido como la construcción y representación de la realidad que hace la persona a partir de sus estructuras teóricas, conceptuales, culturales, emociones, formas de convivir y prácticas que le permiten comprender, interpretar, relacionarse con los demás

seres humanos y con el ambiente y dar sentido al mundo que lo rodea. El conocimiento está mediado, además, por el lenguaje, es decir por medio del lenguaje se aprende, enseña y transmite el conocimiento.

- El aprendizaje: entendido como el resultado de la interacción de las personas con las demás personas y con el ambiente que le permite interpretar los datos que le vienen de fuera con sus propias estructuras cognitivas para modificar y adaptar las mismas a toda esta realidad comprendida y aprehendida.

La dimensión cognitiva se encuentra relacionada con la manera como se ubica la persona en el mundo que le rodea, las relaciones que establece con el mismo, con los demás y con el ambiente, el pensamiento lógico-matemático, las acciones que exponen las personas sobre el mundo en el proceso de convivencia y que le permiten integrarse a éste, la estructura mental que le permite conocer, conocerse y transformar la realidad.

Dimensión comunicativa: Es el conjunto de potencialidades del ser humano que le permiten encontrar sentido y significado de sí mismo y representarlos a través del lenguaje para interactuar con los demás y con el ambiente en los procesos de convivencia. Reconociendo el lenguaje como el medio de comunicación de los seres humanos por el cual se aprende, se transmite, se enseña, transforma o cambia las formas de convivir, emocionarse y la cultura de los grupos sociales. Así, la dimensión comunicativa se desarrolla de la siguiente manera:

- En las formas en que los seres humanos se relacionan y comunican entre ellos y con el ambiente.
- Cuando las personas desentrañan, comprenden e interpretan los sentidos y los comunican mediante el lenguaje.
- En la creación y uso de lenguajes distintos a los verbales que expresan sentido y significado a la cultura de la que hacen parte.
- En la decodificación de los lenguajes, con sentido crítico, que le ofrece el medio en que las personas se encuentran inmersas.
- En la transmisión, aprendizaje, enseñanza, conservación, transformación o cambio cultural que surgen en los entramados de conversaciones que se dan por medio del lenguaje en un grupo social.
- En la transmisión, aprendizaje, enseñanza, conservación, transformación o cambio de emociones en los procesos de convivencia.
- En la expresión de la experimentación de emociones por medio de acciones consensuadas en sociedad.

La dimensión comunicativa está relacionada con: el lenguaje como el medio de comunicación que utilizan las personas para interactuar con otras y realizar consensos y diálogos, la comunicación que establecen las personas donde se da o se recibe información acerca de sus necesidades, deseos, percepciones, conocimientos o emociones de los otros, la comunicación que establece las formas en que los individuos piensan, sienten y actúan siguiendo la cultura del grupo social del que hacen parte, los diferentes sentidos que las personas dan y encuentran cuando interpretan los distintos tipos de símbolos, creencias y valores que se manifiestan en una cultura. Por consiguiente, por medio del lenguaje se aprenden, se enseñan y se transmite formas de emocionarse, de convivir y la cultura del grupo social del que se hace parte.

Dimensión socio política: Es la capacidad de la persona para convivir con otros, de tal manera que puede transformarse y transformar el ambiente en el que está inmerso. La dimensión socio política se desarrolla en:

- En la Formación de un sujeto político que puede dar cuenta de lo que ocurre a su alrededor como ciudadano formado en tres direcciones:

Conciencia histórica: que tenga conocimiento de los momentos históricos que hicieron parte de la formación social y política de su entorno y ambiente, además, que a través de este conocimiento los individuos expliquen los fenómenos que surgen en la actualidad.

Formación en valores cívicos: elementos claves para participar y deliberar de los interrogantes de una sociedad.

Política: virtudes cívicas que comprende el sentido de lo público, la solidaridad, la justicia, y el reconocimiento de la diferencia, el reconocimiento del otro como legítimo otro en la convivencia.

La formación de un pensamiento y de acciones políticas que tienen que ver con la palabra, los discursos, las razones y las personas, las formas en que esto se relacionan con los demás y discuten acerca de los asuntos comunes.

- En la formación de una idea de justicia y democracia que se debe tener en cuenta en la necesidad de garantizar libertades individuales y la preocupación de fomentar la igualdad social.
- En la formación del sentido de responsabilidad social: con la que se pretende enfrentar los serios cambios estructurales, problemas ambientales dentro de las sociedades.

La dimensión socio política está relacionada con el proyecto político de la institución o comunidad, la estructura y organización de la sociedad alrededor de las normas de convivencia, la posibilidad de participar en las concertaciones de manera democrática en busca de un ordenamiento social, el sentido de pertenencia y la responsabilidad social, el compromiso con la construcción de una sociedad más justa.

Dimensión afectiva o emocional: son las posibilidades que tienen las personas de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el ambiente, de convivir, de interiorizar y manifestar sus emociones, de interiorizar la cultura del grupo social del que hace parte con el fin de ser aceptados y ser incluidos en un grupo social. La dimensión afectiva se desarrolla de la siguiente manera:

- En la educación emocional que conlleva a adquirir la inteligencia emocional.
- En el reconocimiento, la comprensión y la expresión de emociones y de sentimientos en uno mismo y en los demás.
- En el autocontrol y control de las propias emociones y las de los demás.
- En las formas en que los seres humanos se relacionan con los demás y con el ambiente.

- En las formas de convivir consigo mismos, con otros y con el ambiente.
- En la interiorización de emociones que conllevan a facilitar las relaciones interpersonales respetuosas.
- En la interiorización de emociones que establecen las formas de pensar, sentir y actuar de la cultura del grupo social del que se hace parte.
- En la interiorización de emociones que conllevan a exponer acciones de respeto, amor y preservación del ambiente.

La dimensión afectiva está relacionada con: los procesos de socialización de los seres humanos en la convivencia en los contextos familiares, escolares, sociales, laborales, entre otros siguiendo los patrones culturales que establecen las formas de experimentar y expresar las emociones que se aprenden, transmiten y enseñan por medio del lenguaje en los entramados de conversaciones de cada grupo social en el que la cultura establece las formas de pensar, sentir y actuar en el mundo; las formas en que se relacionan los seres humanos entre ellos y con el ambiente, el reconocimiento de las propias emociones y de las de los demás en la convivencia.

En esta investigación se comprende el concepto de emoción, siguiendo los planteamientos de Goleman (1995), que se encarga de mostrar las emociones desde la parte biológica y psicológica, entendiendo que en las emociones se encuentran procesos de tipo neurofisiológico, motor, cognitivo y psicológico, por lo tanto, es imposible separar la razón de la emoción, debido que estas dos posturas deben trabajar juntas y no versen como opuesta la una a la otra entendiendo que las dos son innatas al ser humano y a su forma de comportarse. Por otra parte, se entiende que la inteligencia de los seres humanos es dependiente de las emociones, así como el comportamiento es dependiente de las emociones de la mano de los valores y la cultura que se experimente. También, es importante resaltar el valor que tienen las emociones en la supervivencia humana, como en la toma de decisiones, la convivencia en sociedad y la interacción en los entornos sociales.

Asimismo, de acuerdo con Maturana (2001) y Goleman (1995), las emociones son disposiciones corporales para la acción, por lo tanto, cada emoción emite una acción que será reflejada en el comportamiento de quien la sienta. Por consiguiente, cada acción está fundada por una emoción y cada emoción se expresa por medio de una acción.

Así, las emociones son las encargadas de determinar los comportamientos de los seres humanos teniendo en cuenta que la forma de experimentar y expresar cada emoción son aprendidas y que estas pueden variar según la educación recibida desde niños y la cultura a la cual se haga parte, por consiguiente, las emociones se expresan por medio de acciones que se ejecutan según las disposiciones corporales que se hallan configurado en el transcurso de la vida de cada ser humano en el proceso de convivencia y en los contextos culturales.

Por lo tanto, las formas de emocionarse y expresar las emociones surgen de la educación formal e informal recibida, en los espacios de convivencia y de la cultura de la que haga parte la familia, comunidad y los contextos escolares en los que se formen los individuos. Por consiguiente, la cultura establece las formas de ser, entender, sentir, comportarse y de estar en el mundo, es decir, las formas de convivir y de emocionarse se encuentran mediadas por la cultura del grupo social del que se haga parte.

De esta manera, las acciones se interiorizan por medio de consensos sociales que se establecen según la cultura del grupo social del que se haga parte, transmitiéndose de generación tras generación por medio de redes de conversaciones que a su vez conducen las formas de emocionarse y convivir. De la misma manera, las formas de emocionarse de un determinado grupo social determinan las acciones de sus integrantes como respuesta a la experimentación de emociones, al igual, las formas de convivir se encuentran mediadas por las acciones de los individuos que determinan las formas de relacionarse y adaptarse al ambiente. Por consiguiente, la cultura interiorizada por determinado grupo social conduce a experimentar y expresar las emociones de determinadas maneras y a su vez las formas de emocionarse, por lo tanto, los entramados de conversaciones definen la cultura y las formas de convivencia.

Por consiguiente, se evidencia que las dimensiones del desarrollo humano no son aspectos a trabajar en la formación de los individuos de manera aislada, dividida, enlazándolas con ciertas áreas del conocimiento, por el contrario, se hace necesario formar a los seres humanos en estas dimensiones durante toda la vida de manera permanente, articulada y unificada. En el caso de la formación emocional en los contextos escolares de educación básica y media se hace necesario trabajar las dimensiones del desarrollo humano en todo el currículo sin dividir las, aislarlas o fragmentarlas en la formación de los estudiantes.

Así, se encuentra que las dimensiones del desarrollo del ser humano hacen referencia a las categorías de convivencia, emociones y cultura ambiental, en especial las dimensiones ética, cognitiva, comunicativa, socio política y afectiva o emocional, destacando que la dimensión afectiva o emocional retoma las anteriormente señaladas, por consiguiente, para formar en emociones, resolución de conflictos y cultura ambiental se hace necesario hacer especial énfasis en la dimensión afectiva o emocional, es decir se hace necesario impartir una educación emocional.

5.1 Educación emocional

Cuando se habla de educación emocional se hace referencia a la formación en la inteligencia emocional, en el entendido que los seres en el transcurso de la vida se encuentran experimentando y expresando emociones, como también, aprendiendo a mejorar y cambiando las formas de experimentarlas y expresarlas, destacando que este aprendizaje surge en los diferentes contextos en los que se interactúa con otros en la convivencia y en la formación formal y no formal que se recibe en el transcurso de la vida siguiendo la cultura del grupo social del que se hace parte. Por lo tanto, de acuerdo con lo investigado por Bisquerra (s. f; p. 158):

La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.). Es, por tanto, una educación para la vida.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico, desde la educación infantil hasta la vida adulta, y en la formación permanente durante toda la vida.

De esta manera, la educación emocional se centra como un aspecto relevante en la formación de todos los seres humanos, destacando que la educación básica y media después de la familia es el principal espacio de formación, por lo tanto, este debe de brindar las herramientas necesarias para que los educandos se formen para la vida en aspectos académicos y emocionales resaltando que las personas exitosas en todos los sentidos son aquellas que tienen inteligencia emocional.

Por consiguiente, la educación emocional se centra como la base de la educación en todos los niveles en especial en educación básica y media que es en donde los estudiantes se encuentran en su etapa de formación que les permite tomar las herramientas necesarias para poder desenvolverse en diferentes contextos sociales. Así, teniendo en cuenta que de acuerdo con lo investigado por Vivas (2003, s. p.), la educación emocional persigue los siguientes objetivos generales:

- a. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- b. Identificar las emociones de los demás.
- c. Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
- d. Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas.
- e. Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- f. Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás.

Entonces, la educación emocional se aplica en los diferentes contextos en los que los seres humanos interactúan en la vida como lo son el contexto, familiar, comunitario, escolar, laboral, entre otros. Entonces, se hace necesario que todos los docentes formen a los estudiantes en educación emocional siendo necesario que este proceso se haga de manera permanente y continuo, por lo tanto, la educación emocional debe de estar presente y permear los currículos y en general todos los documentos que componen el PEI de cada institución educativa.

Por lo tanto, se resalta la importancia de educar para la vida en aspectos que conlleven a una formación que dé cuenta de las emociones, la convivencia, la cultura y resolución pacífica de los conflictos que surgen en el diario vivir, destacando que para retomar estos aspectos se hace necesario retomar la educación emocional como base fundamental de la formación de seres humanos capaces de convivir en armonía con los demás seres humanos y con el ambiente. Sin embargo, en Colombia en el transcurso del tiempo se hace énfasis en formar a los estudiantes de educación básica y media en las diferentes áreas establecidas por el MEN, por lo tanto, se deja de lado la formación emocional, asimismo, sucede en otros países que aunque existen investigaciones que exponen la importancia de la educación emocional en todos los niveles educativos aún se sigue trabajando de manera tradicional sin adoptar las emociones en los contextos educativos, por consiguiente, de acuerdo con lo planteado por Bisquerra (s. f, p. 157):

... en el siglo XX se han dado las siguientes características: la educación se ha ido generalizando hasta llegar a la totalidad de la población en los países desarrollados; se ha centrado básicamente en la instrucción cognitiva (adquisición de conocimientos en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, naturales, arte, educación física, etc.); pero

muchos aspectos relacionados con las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y las competencias emocionales han estado, en general, ausentes de la práctica educativa. La educación debe preparar para la vida. Dicho de otra forma: la educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar. En este sentido, las competencias emocionales son competencias básicas para la vida y, por tanto, deberían estar presentes en la práctica educativa. Pero no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva.

De esta manera, se propone que la educación emocional en los contextos escolares de educación básica y media en Colombia se implemente de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva. También, que la educación emocional permee los currículos y los PEI de cada institución educativa, así, retomando las dimensiones del desarrollo del ser humano en la formación de los estudiantes, especialmente, la dimensión afectiva. En el entendido que la formación en emociones conlleva al cambio de acciones grupales e individuales que contrarrestan la violencia, los conflictos, comportamientos agresivos, consumo de sustancias psicoactivas y la forma de relacionarse los seres humanos con el ambiente. Por lo tanto, se necesita de una educación para la vida que retome los problemas reales con los que conviven las diferentes sociedades en su diario vivir, es decir, se necesita de una educación que responda a las necesidades reales de la sociedad en general.

De este modo, se hace necesario retomar las necesidades de la sociedad que no están suficientemente atendidas por el grupo familiar, social y los contextos escolares que en vez de acercarse a la cultura, a las realidades y necesidades emocionales se aleja cada vez más, como resultado de esto se encuentra una serie de fenómenos que están directamente relacionados con las emociones como lo es la violencia escolar, violencia de género, pandillas, incidencia social de ansiedad, estrés, depresión, divorcio, suicidio, consumo de sustancias psicoactivas, violencia familiar, degradación del ambiente, comportamientos impulsivos, entre otros problemas sociales. por consiguiente, esta es una muestra que las necesidades sociales no están suficientemente atendidas. Debido, que la educación formal e informal que se imparte debe atender de forma prioritaria a los aspectos emocionales que a la vez relaciona la cultura ambiental y la convivencia. Así siguiendo los planteamientos de Bisquerra (s. f, p. 158):

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, la ansiedad, la depresión, la violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

De esta manera, se confirma la importancia de impartir una educación emocional de manera continua y permanente en la educación para toda la vida, destacando que la formación en emociones no es cuestión de una asignatura o un grado, por el contrario, se hace necesario que el currículo se encuentre permeado de educación emocional. Por consiguiente, se propone

establecer la educación emocional como la base de la educación ambiental en los contextos escolares de educación básica y media, en el entendido que la educación ambiental retoma aspectos de tipo natural y social.

5.2 Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA)

La Política Pública en Educación Ambiental en Colombia es clara al exponer que la educación ambiental no retoma solamente aspectos naturales, sino que también sociales, haciendo énfasis en las interacciones entre seres humanos y de estos con la naturaleza teniendo en cuenta la cultura y la transformación de las realidades ambientales y sociales.

Así, la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), expone el concepto de ambiente como “un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivientes y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre” (PNEA, 2002, p. 18). Por consiguiente, define el sistema ambiental como un “conjunto de relaciones en el que la cultura actúa como estrategia adaptativa entre el sistema natural y el sistema social” (PNEA, 2002, p. 18). Por lo tanto, el análisis de la problemática ambiental debe hacerse de manera local, regional, nacional e internacional, aunque la Política Nacional de Educación Ambiental no tiene en cuenta el entorno internacional se hace necesario retomarlo para poder entender los diferentes fenómenos naturales y sociales que se dan a nivel mundial, como también, se debe tener en cuenta la dinámica cultural y emocional propia de las diversas comunidades, para que las alternativas de solución tengan validez y se hagan viables. Así, Teniendo en cuenta que:

... el ambiente se considera como el resultado de las interacciones entre los sistemas sociales y naturales. Para comprender su funcionamiento, se hace necesaria, por un lado, una aproximación sistémica en donde el todo dé cuenta de las partes y cada una de ellas dé cuenta del todo. Comprender el ambiente cobra importancia en el desarrollo de estrategias que permitan construir el concepto de manejo del entorno ... Este tipo de desarrollo debe pensarse en términos no solamente económicos sino también sociales, culturales, políticos, éticos y estéticos. Lo anterior garantiza una gestión del entorno que, desde el presente, le permita a las generaciones futuras la satisfacción de sus propias necesidades. Por gestión se entiende, en este caso, la capacidad que tienen los diferentes individuos y comunidades para saber con qué recursos humanos y financieros cuentan y para desarrollar estrategias que les permitan acceder a ellos y movilizarlos (PNEA, 2002, p. 18).

En el entendido que el ambiente se considera como el resultado de las interacciones entre los sistemas sociales y naturales, destacando que las interacciones sociales preservan, cambian o construyen el ambiente natural o creado por el hombre, por consiguiente, dependiendo del tipo de interacciones entre seres humanos, asimismo, es el tipo de interacciones que se exponen entre los seres humanos con el ambiente, es decir, si existe respeto, solidaridad, amor, empatía y comprensión entre seres humanos, asimismo, se expondrán estas emociones con el ambiente, es decir, se aceptarán los animales, las plantas y los ecosistemas como legítimos otros en la convivencia, debido, que se expondrán acciones que conllevan al cuidado y preservación del

ambiente entendiendo que si se afecta el ambiente también se están afectando a los demás seres humanos.

Por lo tanto, la Política Nacional de Educación Ambiental (2002, p. 19), establece que la educación ambiental debe ser considerada:

Como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. Estas actitudes, por supuesto, deben estar enmarcadas en criterios para el mejoramiento de la calidad de la vida y en una concepción de desarrollo sostenible, entendido éste como la relación adecuada entre medio ambiente y desarrollo, que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes, asegurando el bienestar de las generaciones futuras. El cómo se aborda el estudio de la problemática ambiental y el para qué se hace Educación Ambiental depende de cómo se concibe la relación entre individuo, sociedad y naturaleza y de qué tipo de sociedad se quiere.

Se requiere de una sociedad sensibilizada con respecto a las relaciones de interdependencia con su entorno comprendiendo que algunas acciones que afectan el ambiente también van a afectar de alguna manera la calidad de vida de los demás seres humanos a corto o a largo plazo, por lo tanto, se hace necesario concientizar a los seres humanos del impacto que generan ciertas acciones y el cómo estas pueden contribuir al deterioro del ambiente y a su vez de los seres humanos. Por consiguiente, se hace necesario que los seres humanos se formen en un conocimiento reflexivo y crítico de la realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad se genere en cada individuo y en sociedad en general actitudes de valoración y respeto por el ambiente entendiendo que si se valora y respeta el ambiente se está haciendo lo mismo con los seres humanos.

De esta manera, los problemas ambientales a nivel municipal, departamental, nacional e internacional se entienden como problemas sociales construidos por el hombre, es decir, los problemas ambientales surgen del tipo de relación que se da entre seres humanos y de estos con el ambiente, de la cultura interiorizada, de las formas de emocionarse la sociedad y de las formas de expresar las emociones por medio de acciones que conllevan al deterioro de la naturaleza, el incremento de la pobreza y de la violencia.

Por lo tanto, se necesita una perspectiva ambiental que permite repensar la sociedad, en el tendiendo que antes de pensar en conservar y proteger la naturaleza se necesita construir nuevas realidades, nuevas formas de convivir, emocionarse, cambiar los entramados de conversación en la sociedad, es decir, transformar la cultura de la sociedad por una cultura ambiental que exponga acciones de protección, conservación y cuidado de los demás seres humanos y del ambiente.

Entonces, la educación ambiental no se puede trabajar de manera aislada, debido que esta involucra todos los aspectos a tener en cuenta en una formación integral, resaltando que la

educación en general debe de estar orientada en la formación de una convivencia encaminada al desarrollo sustentable.

En esta investigación se entiende el concepto de cultura ambiental retomando el concepto de cultura expuesto por Maturana (1996), por lo tanto, se entiende que la cultura ambiental es una red de conversaciones que configuran unas formas de pensar, sentir y actuar sobre el ambiente. En estas redes de conversaciones que se dan en la vida cotidiana, se aprenden y aprehenden los valores, símbolos, tradiciones, costumbres, hábitos, creencias, etc, propios de la comunidad en la que un individuo se socializa. Así, de acuerdo con lo investigado por Miranda (2013), la cultura ambiental establece los parámetros de relación y reproducción de la sociedad con relación a la naturaleza. Para Bayón (2006, citado en Miranda, 2013), esta debe estar sustentada en la relación del hombre con el ambiente, y en dicha relación está implícito el conjunto de creencias, costumbres, valores, símbolos y condiciones de vida de una sociedad con una identidad propia, basada en tradiciones, valores y conocimientos (Roque, 2003, p. 10, citado en Miranda, 2013).

Asimismo, la cultura ambiental es la interiorización de creencias, símbolos y valores ambientales que conllevan a obtener respecto por uno mismo, por los demás y por el ambiente, de esta manera, estableciendo límites en diferentes aspectos que intervienen en el desarrollo sustentable de la naturaleza y de los seres humanos, así, interiorizando límites en los procesos de producción y consumo y en el surgimiento de emociones sociales y básicas que configuran acciones y comportamientos respetuosos en el proceso de convivencia con el ambiente y con los demás seres humanos, así, conllevando a un equilibrio entre el bienestar ambiental y social de las comunidades.

Destacando que para mejorar la relación de los seres humanos con el ambiente se hace necesario primero mejorar las relaciones interpersonales entre seres humanos.

Por consiguiente, la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), define que “el problema ambiental se concibe como un problema social que refleja un tipo de organización particular de la sociedad y una relación específica de esta organización con su entorno natural” (PNEA, 2002, p. 19). Por lo tanto, para entender la crisis ambiental por la que cursa la humanidad se hace necesario mirar a la sociedad que las está produciendo y sufriendo. Por consiguiente, se asume que hay algo inherente al modelo de desarrollo que siguen el país y los demás países del hemisferio que está generando el deterioro de la naturaleza. De esta manera, se quiere trabajar la idea de que una perspectiva ambiental permite repensar la sociedad en su conjunto. No se trata simplemente de conservar y proteger la naturaleza para el desarrollo sino de construir nuevas realidades, nuevos estilos de desarrollo que permitan la manifestación de lo diverso, en lo cultural y en lo natural, y la realización de potencialidades individuales y colectivas. “Dentro de este marco se entiende la Educación Ambiental como un proyecto de transformación del sistema educativo, del quehacer pedagógico en general, de la construcción del conocimiento y de la formación de individuos y colectivos” (PNEA, 2002, p. 19).

Vista así, la Educación Ambiental obliga a fortalecer una visión integradora para la comprensión de la problemática ambiental ya que ésta no es sólo el resultado de la dinámica del sistema natural, sino el resultado de las interacciones entre las dinámicas de

los sistemas natural y social. Para educar con respecto a un problema ambiental se requiere del diálogo permanente entre todas las especialidades, todas las perspectivas y todos los puntos de vista. Es en este diálogo en el que se dinamizan diversas aproximaciones que llevan a comprender la problemática ambiental como global y sistémica (PNEA, 2002, p. 19).

Por consiguiente, la educación ambiental permite repensar la sociedad en su conjunto, enfatizando que los problemas sociales conllevan a un constante deterioro ambiental y social, por lo tanto, la educación ambiental se debe de retomar como un proyecto de transformación del sistema educativo, de las prácticas pedagógicas, de reconstrucción del PEI y de la formación de individuos que den cuenta de los impactos sociales y naturales que conllevan las acciones que ejecutan los seres humanos en el diario vivir y la cultura de la que hacen parte, entendiendo que los seres humanos pueden preservar, transformar o cambiar la cultura por medio de los entramados de conversaciones que surgen en la comunidad y las formas de emocionarse.

Por consiguiente, siguiendo los planteamientos de la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), establece los siguientes criterios para la educación ambiental.

Todo trabajo en Educación Ambiental debe ser interinstitucional e intersectorial. Por lo tanto, el trabajo en Educación Ambiental no corresponde a un solo sector, sino que debe hacerse coordinadamente entre los diferentes sectores y miembros de una sociedad y/o comunidad.

La Educación Ambiental es interdisciplinaria. Como perspectiva para analizar realidades sociales y naturales atraviesa todas las ramas del conocimiento y necesita de la totalidad de las disciplinas para su construcción.

La Educación Ambiental debe ser intercultural. Por consiguiente, es fundamental el reconocimiento de la diversidad cultural, el intercambio y el diálogo entre las diferentes culturas. Así, con interés de buscar que las distintas culturas puedan tomar lo que les beneficie del contacto con otras en lugar de copiar modelos de manera indiscriminada.

La Educación Ambiental debe propiciar la construcción permanente de una escala de valores que les permita a los individuos relacionarse de manera adecuada consigo mismos, con los demás seres humanos y con su entorno natural, así, construyendo espacios de convivencia generadores de relaciones interpersonales respetuosas en el marco del desarrollo sostenible y el mejoramiento de la calidad de vida.

Los proyectos educativos que tienen que ver con el medio ambiente deben ser contextualizados es decir regionalizados y participativos, esto es, deben tener en cuenta las necesidades de las comunidades locales y regionales, atendiendo a sus propias necesidades y problemáticas.

La Educación Ambiental debe tener en cuenta la perspectiva de género. Esto significa que en los proyectos ambientales educativos deben participar equitativamente los hombres y las mujeres en lo que se refiere a la planeación, la ejecución, la asignación de recursos, el manejo de la información y la toma de decisiones.

Por consiguiente, la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), expone que “en síntesis, la Educación Ambiental debe tomarse como una nueva perspectiva que permee el tejido social y lo oriente hacia la construcción de una calidad de vida fundada en los valores democráticos y de justicia social” (pp. 23-24). Así, destacando que la educación ambiental se encuentra relacionada con la convivencia entre seres humanos, las emociones y la cultura.

5.2 Principios que orientan la Educación Ambiental

De acuerdo con la Política Nacional de Educación Ambiental (2002, p. 34), todo trabajo en Educación Ambiental debe:

- Formar a los individuos y los colectivos para la toma de decisiones responsables en el manejo y la gestión racional de los recursos en el marco del desarrollo sostenible, buscando que ellos consoliden los valores democráticos de respeto, convivencia y participación ciudadana, en sus relaciones con la naturaleza y la sociedad, en el contexto local, regional y nacional.
- Facilitar la comprensión de la naturaleza compleja del ambiente ofreciendo los medios y herramientas para la construcción del conocimiento ambiental y la resolución de problemas ambientales y de aquellos ligados al manejo y a la gestión de los recursos.
- Generar en quien la recibe la capacidad para investigar, evaluar e identificar los problemas y potencialidades de sus entornos, atendiendo a sus dinámicas locales y regionales.
- Ofrecer las herramientas para una reflexión crítica sobre los presupuestos epistemológicos y éticos que soportan el paradigma dominante de desarrollo con el fin de que a partir de esa reflexión se pueda construir un modelo social y ambientalmente sustentable.
- Preparar tanto a los individuos como a los colectivos para el saber, para el diálogo de los saberes, para el saber hacer y para el saber ser. Para esto es indispensable desarrollar la investigación en los campos de la pedagogía y la didáctica ambiental, así como en los mecanismos de gestión ciudadana factibles de incluir en los procesos de formación en el campo educativo.
- Tener en cuenta la diversidad cultural y la equidad de género ya que para el desarrollo de proyectos educativo – ambientales es fundamental el reconocimiento, el intercambio y el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales, para que ellos puedan tomar lo que les beneficie de esos contactos, en lugar de copiar modelos de manera indiscriminada.
- Contribuir en la construcción de una cultura participativa y sustentarse en principios de equidad donde la participación ciudadana debe tener en cuenta las

particularidades de las regiones de manera diferenciada, de acuerdo a las diversidades culturales y los procesos históricos de las comunidades, en los contextos donde ellas se ubican.

Por lo tanto, de acuerdo con la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), desde los primeros años se hace importante formar a los niños para la gestión, la autonomía, la responsabilidad y la ética. Formar en valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto por los otros, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, entre otros, es quizás el mayor aporte que puede dar la Educación Ambiental en este nivel. Por lo tanto, debe de tenerse en cuenta que en materia de educación ambiental se debe de tener como referente la edad, las aptitudes, el desarrollo cognitivo y las habilidades, para demarcar los logros que se pretenden obtener con los niños en cada grado de escolaridad.

Por otra parte, en cuanto al fortalecimiento de la incorporación de la educación ambiental en la educación formal básica y media (preescolar, básica, media y superior), en el Artículo 7 se establece que:

El Ministerio de Educación Nacional promoverá y acompañará, en acuerdo con las Secretarías de Educación, procesos formativos para el fortalecimiento de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), en el marco de los PEI, de los establecimientos educativos públicos y privados, en sus niveles de preescolar básica y media, para lo cual, concertará acciones con el Ministerio de Ambiente y con otras instituciones asociadas al desarrollo técnico, científico y tecnológico del tema, así como a sus espacios de comunicación y proyección (Ley 1549 de 2012, artículo 7).

En cuanto a los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) en el Artículo 8 se expone que:

Los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). Estos proyectos, de acuerdo a como están concebidos en la política, incorporarán, a las dinámicas curriculares de los establecimientos educativos, de manera transversal, problemas ambientales relacionados con los diagnósticos de sus contextos particulares, tales como, cambio climático, biodiversidad, agua, manejo de suelo, gestión del riesgo y gestión integral de residuos sólidos, entre otros, para lo cual, desarrollarán proyectos concretos, que permitan a los niños, niñas y adolescentes, el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, para la toma de decisiones éticas y responsables, frente al manejo sostenible del ambiente (Ley 1549 de 2012, artículo 8).

De esta manera, se entiende que la Política Nacional de Educación Ambiental en Colombia es clara, coherente y precisa, destacando que en esta se expone el cómo trabar la educación ambiental en las instituciones educativas de educación básica y media haciendo énfasis en un trabajo transversal, interdisciplinar, investigativo, contextual e incluyendo a toda la comunidad académica en general.

En fin la Política Nacional de Educación Ambiental se encuentra bien elaborada con los fundamentos suficientes para poner en práctica una indicada formación ambiental en los contextos escolares de educación básica y media, sin embargo, en la mayoría de los contextos

educativos, la educación ambiental se trabaja de manera descontextualizada, no se trabaja de manera transversal e interdisciplinar, debido, que en su mayoría los profesores del área de biología son los encargados de trabajar los temas de tipo ambiental, y no todos los docentes se involucran en el desarrollo de los proyectos transversales, por lo tanto, no se realiza un trabajo investigativo por medio de proyectos ambientales que den cuenta de las necesidades o problemas ambientales del contexto, como también, la educación ambiental solo se ve relacionada con el cuidado y la preservación de la naturaleza, pero no se ve al otro como congénere, tampoco se relaciona la ética con el cuidado del ambiente.

En cuanto a la educación ambiental en los contextos escolares de educación básica y media se encontró que los proyectos ambientales escolares (PRAE) se encuentran establecidos en las instituciones educativas de educación básica y media en Colombia para afrontar los problemas de tipo ambiental en las diferentes comunidades, como también, para formar a la comunidad académica en una cultura ambiental que conlleve al surgimiento de acciones y valores ambientales que conduzcan al cuidado y preservación del ambiente, es decir, que los PRAE dan cuenta de la educación ambiental, en el entendido que se deben de trabajar de manera, transversal, interdisciplinar, investigativa, retomando los problemas del contexto de la comunidad educativa e incluyendo a toda la comunidad educativa en cuanto al diagnóstico, elaboración, ejecución y evaluación del PRAE en cada institución. Así, comprendiendo los problemas ambientales del contexto, del municipio, departamento, país y del mundo. Como también, por medio de procesos investigativos afrontar los problemas del contexto de la comunidad académica.

Sin embargo, en la presente investigación se halló que en las instituciones educativas, urbana, rural y étnica el PRAE no se elabora teniendo en cuenta los problemas ambientales de la comunidad académica, por lo tanto, los PRAE se centran en la solución de algunos problemas de los contextos de las instituciones educativas y en la ejecución de actividades propuestas a corto plazo sin generar mayor impacto en cuanto a la reflexión y análisis de los problemas ambientales de los diferentes contextos de las comunidades y de la sensibilización de las acciones de los seres humanos que conllevan a incrementar el deterioro ambiental. Por lo tanto, los PRAE son elaborados o actualizados de manera anual y los problemas que abordan son: manejo de residuos sólidos, reciclaje, ornamentación, siembra de árboles y cuidado de la institución; contaminación del ambiente; salidas, sensibilización y celebraciones de fechas ecológicas. De esta manera, se evidencia que no se están retomando los problemas ambientales de la comunidad, como tampoco se reconoce los problemas sociales como parte de los problemas ambientales, por ejemplo, los problemas de convivencia que surgen en cada uno de estos contextos educativos no son abordados como problemas ambientales, debido que los problemas ambientales son asociados con aspectos naturales nada más.

Asimismo, se encontró que en el PRAE se involucran y trabajan en los contextos escolares con grupos ecológicos y grupos de investigación, destacando que en algunos casos se logra que los estudiantes que hacen parte de estos grupos se sensibilicen de los problemas ambientales existentes en los diferentes contextos, con respecto a las causas que los producen asociándolas con la ejecución de acciones de los seres humanos y por las formas de relacionarse con el ambiente. Sin embargo, esta formación se queda en su mayoría en esos pequeños grupos sin llegar a sensibilizar a todos los estudiantes y comunidad académica en general. Por lo tanto,

los estudiantes que adquieren una formación sólida en cultura ambiental entran en contradicciones y/o en conflicto con la cultura ambiental que exponen algunos docentes, directivos docentes y estudiantes por medio de acciones que deterioran el ambiente.

Por consiguiente, la educación ambiental en los contextos educativos es excluyente, deficiente, reduccionista y aislada, debido que no se imparte una educación ambiental a toda la comunidad académica, destacando que la formación ambiental no se imparte a todos los estudiantes y si a una minoría, dejando de lado a los estudiantes que presentan más problemas de convivencia y exponen poca cultura ambiental, a los que no les interesa hacer parte de ningún grupo ambiental, es decir a los estudiantes que más necesitan ser formados en cultura ambiental. Por consiguiente, no se logra que todos los estudiantes y comunidad académica en general se formen en una cultura ambiental que conlleve a generar sensibilización del impacto que generan las acciones y comportamientos de los seres humanos en su diario vivir, de las causas que generan los problemas ambientales por los que afronta la humanidad, de interiorizar emociones que conlleven a la ejecución de acciones que replanteen las formas de relacionarse entre seres humanos y de estos con la naturaleza. Así, dejando este trabajo a la familia y a la comunidad las cuales no cuentan en su mayoría con una formación consistente en cultura ambiental. Por consiguiente, se hace indispensable mejorar los procesos de educación ambiental en los contextos escolares de educación básica y media, destacando que los estudiantes exponen que esta formación es más fuerte en los contextos familiares y comunitarios y en la institución educativa se refuerza.

Por tanto, para formar en cultura ambiental se hace necesario formar en emociones, destacando que al formar en emociones se retoman las dimensiones del desarrollo del ser humano en especial la dimensión afectiva o emocional que a su vez se relaciona con las demás. De esta manera, la educación emocional se expone como la encargada de retomar al ser humano como el centro de la educación y las dimensiones del ser humano como parte esencial de la formación integral de los educandos, por lo tanto, se propone impartir la educación emocional como la base de la educación ambiental, en el entendido que para formar en cultura ambiental se hace indispensable impartir una educación ambiental fundamentada en educación emocional, es decir, se hace necesario formar en emociones para que los seres humanos interioricen formas de experimentar y expresar emociones que conlleven a la ejecución de acciones de respeto y amor al relacionarse con los demás seres humanos y con el ambiente, obteniéndose como resultado una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas y acciones de respeto, preservación, reconocimiento y amor con el ambiente natural y construido por el hombre.

Por consiguiente, se propone que el currículo en las instituciones educativas de educación básica y media sea eminentemente investigativo en donde los problemas del contexto sean la principal estrategia de la elaboración del currículo y no se trabaje por materias, áreas o contenidos sino por problemas de investigación que conlleven a una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas. Por consiguiente, de acuerdo con lo planteado por López et al. (2016), “al considerar el proceso curricular como un proceso eminentemente investigativo se asume que los problemas, no los temas / contenidos, se convierten en la estrategia central de toda elaboración curricular ...” (López et al; 2016, p. 126). En el entendido que los temas o contenidos de los planes de estudio se han expuesto de tal manera que los docentes en su afán de desarrollar temáticas y abarcar los contenidos propuestos en cada área han olvidado la

importancia de formar a los estudiantes en emociones, solución de conflictos y cultura ambiental, así, incentivando al incremento de la violencia escolar, familiar y social; al igual que el incremento de la crisis ambiental por la que cursa la humanidad. Asimismo, al fragmentarse la educación en áreas y proyectos pedagógicos se ha dejado en el aire la educación emocional, es decir, se han ignorado las dimensiones del desarrollo del ser humano en la formación integral de los estudiantes.

La formación se inicia en el contexto familiar y se sigue en el contexto comunitario y escolar, destacando que la formación que se implementa en casa con la familia genera impacto de manera positiva o negativa en la convivencia que los estudiantes tienen en los contextos escolares y sociales, asimismo, que en el futuro en los diferentes contextos en los que se interactúe en el diario vivir. Por lo tanto, desde los contextos escolares se deben de buscar estrategias para que, desde los contextos familiar, laboral, cultural, social, entre otros de la mano con los contextos escolares se imparta una formación emocional que retome las dimensiones del desarrollo del ser humano en la formación de los educandos. De esta manera, de acuerdo con lo planteado por López et al. (2016, p. 126):

... Lo formativo no se agota en lo escolar, es necesario crear estrategias para integrar las lógicas de las otras agencias formativas (los contextos familiar, laboral, artístico, cultural, deportivo, social, entre otros) con las lógicas del contexto escolar. Es una realidad indiscutible que Colombia es un país pluriétnico, multicultural y de regiones; la pertenencia social de los procesos curriculares que se adelanten necesariamente debe responder a las necesidades sociales que le han dado origen. No se puede ignorar y desconocer la singularidad, la particularidad de los contextos, a riesgo de homogenizar una realidad que no es homogenizable. Este principio ha servido para cuestionar la validez y legitimidad de las denominadas "pruebas censales" que en Colombia desarrolla el ICFES (López, 2014, citado por en López et al; 2016).

En el entendido que Colombia es un país pluriétnico y multicultural es cotidiano hallar en los diferentes contextos escolares a estudiantes pertenecientes a diferentes culturas, sin embargo, en la presente investigación se encontró que el hecho de haber encuentros de diferentes culturas en las instituciones educativas se generan conflictos que conlleva a la violencia verbal y física entre estudiantes, debido, a que no existe respeto a la diferencia, no se acepta al otro como legítimo otro en la convivencia, no se convive en la emoción del amor y si en la indiferencia y el rechazo, destacando que no se forman a los estudiantes en emociones y resolución de conflictos, no se retoman las dimensiones del desarrollo del ser humano, por consiguiente, se encuentra que en la mayoría de los espacios escolares no reconocen la diferencia de culturas, las formas de pensar, sentir y actuar. Por lo tanto, en la mayoría de los espacios culturales se están formando a los educandos en una cultura patriarcal de consumo, dominio, competencia desleal, poder e individualismo y en las instituciones educativas de educación básica y media no se está haciendo nada para cambiar esta realidad debido a la deficiente formación emocional y en educación ambiental que se viene impartiendo. Por consiguiente, los mismos estudiantes al desconocer las diferentes formas de experimentar y expresar las emociones y siguiendo la cultura interiorizada pretenden homogenizar las realidades de los compañeros lo cual es imposible y conlleva al surgimiento de conflictos que se tratan de solucionar por medio de la violencia, en el entendido

que esto se debe a la escasa formación de cultura ambiental con la que cuentan los estudiantes, al igual que los demás integrantes de la comunidad educativa.

Así, destacando que la formación que algunos estudiantes reciben en educación ambiental en los contextos escolares de educación básica y media en la mayoría de los casos entra en contradicción con la cultura ambiental que exponen los compañeros, los docentes, directivos docentes y administrativos, debido que el discurso ambiental que imparten algunos docentes en el proyecto ambiental, grupo ecológico, grupos de investigación y en algunas clases se contradice con las formas de sentir, pensar y actuar de la mayoría de la comunidad educativa y por la cultura ambiental institucional.

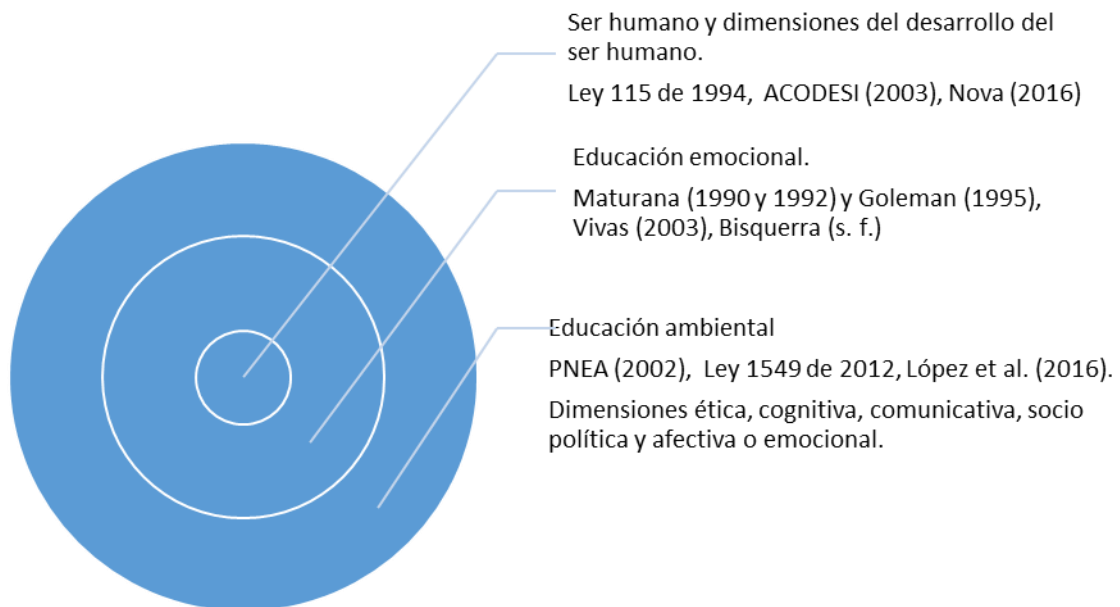
Por consiguiente, al existir la fragmentación de la educación vista e impartida por áreas y proyectos transversales, no se logra formar a los estudiantes de manera permanente y continua en cultura ambiental, por lo tanto, los estudiantes al no ser formados en resolución de conflictos, emociones y cultura ambiental terminan desconociendo sus propias raíces, cultura, costumbre, valores y creencias, tratan de encajar en el grupo entrando en contradicción con la cultura interiorizada y la cultura de los compañeros, docentes y directivos docentes. Lo anterior se debe a que los estudiantes no logran comprender la existencia de la diversidad, la diferencia, las formas de emocionarse y expresar las emociones, la cultura propia y la de otros grupos sociales porque no se han formado en emociones, solución de conflictos y cultura ambiental. Por lo tanto, no hay pertinencia académica. Así, de acuerdo con López et al. (2016, pp. 126-127):

... La pertinencia académica se concibe como "la coherencia existente entre las necesidades educativas y la respuesta académica que se le da a las mismas". La pertinencia académica está asociada a la naturaleza investigativa que se le otorga al currículo, dado que es resultado de una indagación sistemática. De cara a la problemática de la(s) violencia(s) y en relación con la pertinencia académica para abordarlas es preciso señalar que "los docentes deberían practicar y enseñar una ética del dialogo entre alumnos que se pelean, dialogo entre profesores y alumnos (...).

Es decir, los docentes deben de poner en práctica la dimensión ética en la formación en emociones y de cultura ambiental de los estudiantes, abriendo espacios democráticos, dando la posibilidad a los estudiantes de tomar decisiones autónomas siguiendo los principios y valores interiorizados en los contextos culturales y exponiéndolos por medio de acciones asumiendo las consecuencias de dichas decisiones para enfrentarlas con responsabilidad.

Por último, se hace énfasis que las dimensiones de desarrollo del ser humano se retoman en la educación emocional como base de la educación ambiental, además que la formación de cultura ambiental surge como resultado de la educación ambiental que se imparte en los contextos familiares, sociales y escolares, destacando que en esta formación se encuentra inmersa la formación en emociones que a su vez retoma las dimensiones del desarrollo humano relacionándolas de unas a otras, sin embargo, haciéndose énfasis en la dimensión afectiva o emocional que a su vez hace énfasis en las otras dimensiones del desarrollo del ser humano.

A continuación, se expone el mapa conceptual correspondiente a la Propuesta metodológica de educación ambiental desde la educación emocional que contribuye al surgimiento de relaciones interpersonales respetuosas.



Grafica 8: Propuesta metodológica de educación ambiental desde la educación emocional que contribuye al surgimiento de relaciones interpersonales respetuosas.

Fuente: Autora de la investigación

6. CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las conclusiones a las que se llegaron al realizar esta investigación.

- Los conflictos entre estudiantes se presentan por diferentes causas como pérdida de autoridad de los padres, falta de acompañamiento de padres o familiares, hacinamiento, robos entre compañeros, consumo y expendio de sustancias psicoactivas, bullying, cyberbullying, violencia intrafamiliar y encuentros de cultura. Algunas de las causas están relacionadas con emociones como celos, envidia, ira y control de emociones lo que significa que se debe trabajar la educación emocional entendida desde la parte psicológica en las instituciones educativas de educación básica y media.
- En los contextos escolares urbano y rural se tiende a naturalizar la violencia como algo cotidiano en el diario vivir de los estudiantes, por lo tanto, se llega a la violencia como respuesta a la necesidad de venganza que experimentan los estudiantes, así, llegando a experimentar la emoción de felicidad ante la presencia de la violencia, destacando que en el contexto urbano es en el que más se interioriza y expresa la cultura de la violencia. Por otra parte, en la institución educativa indígena la violencia se utiliza como un tipo de remedio que se asocia con la emoción de felicidad, debido que con la ejecución de latigazos se enseña y se aprende a no realizar ciertas acciones que contradicen las creencias, mandatos, símbolos y valores institucionales y culturales de la comunidad indígena.
- Les corresponde a los docentes incluir en sus prácticas pedagógicas estrategias para formar a los estudiantes en solución de conflictos, como también, tienen la responsabilidad de velar por una convivencia generadora de relaciones interpersonales respetuosas entre la comunidad académica. De esta manera, se expone a los docentes como los principales responsables de gestionar la convivencia escolar. Por lo tanto, el rol del docente, en especial del docente director de grado, es fundamental para solucionar los conflictos. Sin embargo, muchas veces los docentes se preocupan más por formar a los estudiantes en las diferentes áreas del saber que por formar en emociones y solución de conflictos.
- De acuerdo con lo establecido en la Ley 1620 de 2013, el manual de convivencia concede a los docentes el rol de orientadores y mediadores en situaciones de conflictos en las que se atente contra la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, como también, se expone que una de las funciones de los docentes es la detección temprana de estas mismas situaciones, así, en el artículo 87 de la Ley 115 de 1994, el manual de convivencia define los derechos y deberes de los estudiantes, al igual que de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, a través de los cuales se rigen las características y las condiciones de interacción y convivencia entre los mismos y señala el debido proceso que debe seguir el establecimiento educativo ante el incumplimiento del mismo. Por consiguiente, el manual de convivencia debe ser una herramienta construida, evaluada y actualizada por la comunidad educativa, con la participación activa de los docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia, lo anterior se establece de obligatorio cumplimiento en las instituciones educativas de educación preescolar, básica y media.

- Todos los actores de las instituciones educativas ayudan de una manera u otra a incentivar o mitigar la violencia escolar, destacando que los espectadores incentivan para que los conflictos trasciendan a agresiones físicas y/o verbales, por lo tanto, se debe de aprender a afrontar los conflictos por medio de la negociación y la mediación, teniendo claro que al servir de audiencia se termina reforzando la intimidación, en el entendido que el agresor se va a sentir apoyado al contrario cuando se interviene y se trata de mediar el conflicto. En muchas ocasiones, los estudiantes sin ser conscientes de las acciones que realizan apoyan el incremento de la violencia escolar. Por lo general en los contextos escolares los agresores son la minoría de estudiantes en relación con los espectadores que se exponen como la mayoría, por lo tanto, se hace urgente formar a los estudiantes en la solución de conflictos por medio de la negociación y la mediación experimentando y expresando la emoción del amor, reconociendo al otro como legítimo otro en la convivencia, así, incentivando a que algunos espectadores decidan asumir el rol de mediadores y al hacerlo frene la dinámica que refuerza la agresión.
- Hay emociones que generan conflictos que conllevan a agresiones verbales y físicas entre estudiantes, debido a que estos no controlan o manejan las emociones propias ni las de los compañeros. Por lo tanto, en las instituciones educativas urbana, rural e indígena las emociones que dificultan las relaciones interpersonales respetuosas son la envidia, ira, tristeza, celos y el odio. De esta manera, en las tres instituciones educativas los actores coinciden en considerar que las emociones que facilitan las relaciones interpersonales irrespetuosas son la envidia y la ira. Por otra parte, las emociones que facilitan las relaciones interpersonales respetuosas son alegría, amor, felicidad, empatía, al igual que la estima, la ternura, apoyo, el ser positivo, el entusiasmo, el ser exitoso, compasión, solidaridad, respeto, admiración, tolerancia, seguridad, confianza, la paciencia, el reconocimiento del otro, la armonía, la amistad, el respeto, la comunicación y el compañerismo, en especial, la emoción que se reconoce en las tres instituciones por facilitar las relaciones interpersonales respetuosas es la felicidad.
- Los estudiantes en la comunidad indígena no tienden a expresar las emociones, siendo esta una característica de la comunidad. Por su parte, los estudiantes en el contexto rural tienden a expresar las emociones con facilidad. Por su lado, los estudiantes en el contexto urbano tienden a expresar las emociones con fluidez en los primeros años, sin embargo, a medida que van creciendo van aprendiendo a ocultarlas. Pese a lo anterior, la comunidad indígena es la que más experimenta y expresa la emoción del amor por los seres humanos y por la naturaleza, por tanto, es el contexto en el que se expone mayor cultura ambiental y menor violencia escolar. Por medio de la expresión de las emociones los seres humanos se comunican con los demás y establecen las formas en que se relacionan con el ambiente.
- En las instituciones educativas urbana y rural para controlar o manejar las emociones de los estudiantes se realiza por medio de reflexiones, además la institución educativa urbana también hace reforzamiento negativo o tipo de castigo, debido que cuando los estudiantes no logran controlar las emociones los docentes les ponen una mala nota en la planilla de la asignatura que imparten, les hacen una anotación en el observador del estudiantes y en algunos casos llaman a los padres de familia o acudientes para que se lleven a los estudiantes

para la casa. Por otra parte, en la institución educativa indígena para manejar o controlar las emociones de los estudiantes se realiza por medio de reflexiones y reforzamiento negativo o tipo de castigo, debido que cuando un estudiante no logra controlar sus emociones por medio de reflexiones o comete una falta de manera repetitiva en la institución educativa llaman al cabildo mayor y a los padres de familia o acudientes y le aplican el remedio al estudiante en formación.

- En las instituciones educativas urbana, rural y étnica del departamento del Huila no se imparte una educación emocional formal con programas y estrategias establecidos y adoptados en el PEI de las instituciones educativas, es decir, en el currículo no se encuentra adoptada la formación de los estudiantes en emociones de manera permanente y continua, sin embargo, algunos docentes implementan algunas estrategias de manera intuitiva y no como un proceso estandarizado de educación emocional.
- La Política Nacional de Educación Ambiental se encuentra bien elaborada con los fundamentos suficientes para poner en práctica una indicada formación ambiental en los contextos escolares de educación básica y media, sin embargo, la educación ambiental en los contextos escolares de educación básica y media es excluyente, deficiente, reduccionista y aislada, debido que no se imparte una educación ambiental a todos los estudiantes porque la educación ambiental que se imparte en las instituciones educativas se atribuye al PRAE y en la elaboración y ejecución de este solo se incluye un pequeño grupo de estudiantes, sucediendo lo mismo cuando en las instituciones se forman grupos de investigación y grupos ecológicos. Por consiguiente, no se logra que todos los estudiantes se formen en una cultura ambiental que conlleve a generar sensibilización del impacto que generan las acciones y comportamientos de los seres humanos en su diario vivir, de interiorizar emociones que conlleven a la ejecución de acciones que replanteen las formas de relacionarse entre seres humanos y de estos con la naturaleza. Así, dejando este trabajo a la familia y a la comunidad las cuales no cuentan en su mayoría con una formación consistente en cultura ambiental.
- En las instituciones educativas, urbana, rural y étnica el PRAE no se elabora teniendo en cuenta los problemas de la comunidad académica, por lo tanto, los PRAE se centran en la solución de algunos problemas de los contextos de las instituciones educativas y en la ejecución de actividades propuestas a corto plazo sin generar mayor impacto en cuanto a la reflexión y análisis de los problemas ambientales de los diferentes contextos de las comunidades. Por consiguiente, los problemas o temas que abordan son: manejo de residuos sólidos, reciclaje, ornamentación, siembra de árboles y cuidado de la institución; contaminación del ambiente; salidas, sensibilización y celebraciones de fechas ecológicas.
- En las instituciones educativas urbana y rural la constante es que la mayoría de los docentes no se involucran en la formación emocional y ambiental de los estudiantes, atribuyendo la educación ambiental a los docentes del área de ciencias naturales quienes son los encargados de liderar el PRAE, el grupo ecológico y el grupo de investigación enfocado a problemas ambientales. De esta manera, se evidencia que algunos docentes no están cumpliendo con lo establecido en el ordenamiento jurídico colombiano y con la Ley 115 de 1994 en el artículo 14, Ley 1549 de 2012 en el artículo 8, y en el Decreto 1743 de 1994 en el artículo 6.

- La formación que algunos estudiantes reciben en educación ambiental en los contextos escolares de educación básica y media en la mayoría de los casos entra en contradicción con la cultura ambiental que exponen los compañeros, los docentes, directivos docentes y administrativos, debido que el discurso ambiental que imparten algunos docentes en el PRAE, grupo ecológico, grupos de investigación y en algunas clases se contradice con las formas de sentir, pensar y actuar de la mayoría de la comunidad educativa y por la cultura ambiental institucional. Destacando que la educación ambiental que se imparte en las instituciones educativas urbana y rural se realiza a pequeños grupos sin incluir a la mayoría de los estudiantes.
- En las instituciones educativas de educación básica y media no se trabaja la educación ambiental relacionándola con la formación en convivencia y educación emocional, como tampoco se forman a los estudiantes en emociones y en resolución de conflictos, además, los estudiantes exponen la necesidad de abrir espacios democráticos y de ser incluidos ante la toma de decisiones institucionales como lo son la elaboración del manual de convivencia y la realización de actividades de tipo ambiental que se realizan a nivel institucional. Por consiguiente, el problema es que no se forman a los docentes desde las licenciaturas para educar en las emociones y en resolución de conflictos o lo dejan solo para las orientadoras, como sucede con la educación ambiental con los docentes de ciencias
- La educación ambiental y emocional impartida en los contextos familiares, comunitarios y escolares conlleva a que los estudiantes adquieran una cultura ambiental que los identifica por sus formas de emocionarse, de convivir y de relacionarse con los demás seres humanos y con el ambiente. Así, destacando que en los contextos escolares urbano y rural la educación ambiental que se imparte en la familia es más consistente que la que se imparte en las instituciones educativas. A diferencia del contexto étnico en el que la educación ambiental es más fuerte en la institución educativa, sin embargo, los estudiantes además de recibir esta formación en los contextos familiares y escolares, también lo hacen en la comunidad, resaltando que en los espacios comunitarios la comunidad indígena es la única que exponen que se imparte educación ambiental.
- Las emociones inciden en el cuidado y preservación de la naturaleza, debido que en los contextos educativos rural e indígena los estudiantes por ser natales del campo tienden a experimentar la emoción de amor por la naturaleza y a expresarla por medio de acciones de cuidado y preservación con está. En especial en el contexto indígena se evidencia que la comunidad académica ha interiorizado emociones que conllevan a la conservación y cuidado de la naturaleza, debido que la cultura que poseen es una cultura ambiental en la que sus redes de conversación giran en torno de la interiorización, de emociones y acciones ambientales, por lo tanto, la comunidad hace énfasis en la solución de algunos problemas ambientales del contexto reconociendo el impacto de la crisis ambiental y del efecto que tienen los comportamientos sociales en el incremento de esta.
- La convivencia y la cultura configuran las emociones en los estudiantes, y a su vez las emociones y los comportamientos de los estudiantes conservan y recrean la cultura.

- La cultura ambiental familiar, social y escolar induce a los estudiantes a interiorizar formas de experimentar y expresar las emociones que conllevan a adoptar la misma cultura ambiental con la que cuentan las personas con las que conviven.
- Se formuló una propuesta metodológica de educación ambiental desde la educación emocional que contribuye al surgimiento de relaciones interpersonales respetuosas. Así, en la propuesta metodológica la educación emocional se expone como la encargada de retomar al ser humano y las dimensiones del ser humano como el centro de la educación, por lo tanto, se propone impartir la educación emocional como la base de la educación ambiental, en el entendido que para formar en cultura ambiental se hace indispensable impartir una educación ambiental fundamentada en educación emocional, es decir, se hace necesario formar en emociones para que los seres humanos interioricen formas de experimentar y expresar emociones que conllevan a la ejecución de acciones de respeto y amor al relacionarse con los demás seres humanos y con el ambiente, obteniéndose como resultado una convivencia facilitadora de relaciones interpersonales respetuosas y acciones de respeto, preservación, reconocimiento y amor con el ambiente natural y construido por el hombre.
- Para formar a los estudiantes en cultura ambiental en educación básica y media se hace necesario que en las instituciones educativas se retomen las dimensiones del desarrollo del ser humano, debido que las dimensiones del desarrollo del ser humano hacen referencia a las variables de convivencia, emociones y cultura ambiental, en especial las dimensiones ética, cognitiva, comunicativa, socio política y afectiva o emocional, destacando que la dimensión afectiva o emocional retoma las anteriormente señaladas, por consiguiente, para formar en emociones, resolución de conflictos y cultura ambiental se hace necesario hacer especial énfasis en la dimensión afectiva o emocional, es decir se hace necesario impartir una educación emocional. Destacando que la dimensión afectiva está relacionada con los procesos de socialización de los seres humanos en la convivencia en los diferentes contextos siguiendo los patrones culturales que establecen las formas de experimentar y expresar las emociones que se aprenden, transmiten y enseñan en los entramados de conversaciones de cada grupo social en el que la cultura establece las formas de pensar, sentir y actuar; las formas en que se relacionan los seres humanos entre ellos y con el ambiente. Por consiguiente, se hace necesario que el currículo se permee de educación emocional, para esto se hace urgente que los docentes y directivos docentes sean capacitados de manera permanente y continua en educación ambiental y educación emocional, destacando que la base de la educación ambiental es la educación emocional.

BIBLIOGRAFIA

- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, ACODESI. (2003). La Formación Integral y sus Dimensiones: Texto Didáctico. Editorial Kimpres Ltda. ISBN: 97131-7-3.
- Acosta González, Y. (2015). Universidad y cultura ambiental. Multiciencias.
- Acevedo Suárez, A. & Rojas Castillo, Z. M. (2016). Generalidades del conflicto, los procesos de paz y el posconflicto. revista de la facultad de derecho y ciencias políticas – UPB. [Fecha de consulta: 13 de agosto de 2020] Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfdcp/v46n124/v46n124a03.pdf>
- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 38 (2005), pp. 53-66. [fecha de consulta 26 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a03.pdf>
- Álvarez Gallego, M. M. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (31),253-273. [fecha de Consulta 26 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194214587011>
- Álvarez, P. & Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. implicaciones para la educación ambiental. Revista de Psicodidáctica, 14(2),245-260. [fecha de Consulta 26 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17512724006>
- Aledo, A. (s. f.). Problemas socioambientales II: las ecoutopías. [fecha de Consulta 26 de octubre de 2020]. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2725/4/cap4.pdf>
- Amérigo, M; García, J; & Sánchez, T. (2013). Actitudes y comportamiento hacia el medio ambiente natural. Salud medioambiental y bienestar emocional. Universitas Psychologica, 12(3),845-856. [fecha de Consulta 25 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64730275016>
- Ángel Maya, A. (2013). El reto de la vida. Ecosistema y cultura. Una introducción al estudio del medio ambiente. Obtenido de https://rds.org.co/apc-aa-files/ba03645a7c069b5ed406f13122a61c07/el_reto_de_la_vida.pdf
- Angulo Rasco, J. F. (2012). Cuerpo, emociones, cultura. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26(2),53-74. [fecha de consulta 3 de noviembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27426890003>
- Arias Gómez, D. H. (2008). Violencias y conflictos en la escuela. Entre el contexto social y la formación ciudadana. Revista Colombiana de Educación, (55),150-165. [fecha de Consulta 26 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635249008>

- Arredondo, M. A; Ascencio Soledad, S; Kimelman, E; Micheli, B; Poblete, M. & Quintanilla, P. (2005). Diseño de proyecto en investigación educativa. Chile. Registro Propiedad Intelectual N° 147.298 (Chile). Universidad Arcis.
- Arias Gómez, D. H. (2008). Violencias y conflictos en la escuela. Entre el contexto social y la formación ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*, (55),150-165. [fecha de Consulta 18 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635249008>
- Artavia Granados, J. M. (2012). Manifestaciones de violencia explícita o evidente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(2),1-29. [fecha de Consulta 26 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44723437001>
- Barragán Estrada, A. R. & Morales Martínez, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1),103-118. [fecha de Consulta 14 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29232614006>
- Barrera Luna, R. (2013), *El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barreto Zorza, Y; Enriquez Guerrero, C; Cordoba Sastoque, A. M; Rincon Garcia, K. P; Bustos Sanchez, J. D; Lopez Berna, A. S; Mendez Rivas, D. & Rincon Lopez, J. V. (2018). Percepción de violencia desde escolares de dos instituciones educativas de la localidad de Kennedy, Bogotá. *Revista de salud pública*. Instituto de Salud Pública, Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. [fecha de Consulta 26 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/422/42258472006/html/index.html>
- Baldi López, G. & García Quiroga, E. (2006). Una aproximación a la psicología ambiental. *Fundamentos en Humanidades*, VII (13-14),157-168. [fecha de Consulta 27 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=184/18400708>
- Belli, S. (2014). El rol de las emociones en el diálogo intercultural. Implicaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2),109-122. [fecha de Consulta 14 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217031054009>
- Bello Dávila, Z; Rionda Sánchez, H. D; & Rodríguez Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Varona*, (51),36-43. [fecha de Consulta 14 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3606/360635569006>
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra Alzina, R. (s.f.). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis. [fecha de Consulta 14 de Septiembre de 2020]. Disponible en:
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>

Bisquerra Alzina, R. (2012). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis, Madrid.

Buitrago Bonilla, R. E. & Herrera Torres, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8),87-108. [fecha de Consulta 13 de octubre de 2020]. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4772/477248392005>.

Buxarrais Estrada, M. R. & Martínez Martín, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2),263-275. [fecha de Consulta 13 de octubre de 2020]. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2010/201017352016>.

Cabello, R; Ruiz Aranda, D. & Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1),41-49. [fecha de Consulta 14 de abril de 2020]. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217014922005>

Carta Pastoral sobre Medio Ambiente y Desarrollo Humano en Bolivia. Cuaresma 2012

Carta de Laudato si, del santo padre Francisco, sobre el cuidado de la casa común.

Carpio de los Pinos, C; Tejero González, J. M. & García Díaz, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3),124-134. [fecha de Consulta 14 de enero de 2020]. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338230795009>

Cava, M. J; Musitu, G, & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3),367-373. [fecha de Consulta 13 de enero de 2020]. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72718306>

Cava, María J; Buelga, S; Musitu, G. & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1),21-34. [fecha de Consulta 29 de octubre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17512968002>

Cantú-Martínez, P. C. (2008). Desarrollo sustentable. Conceptos y reflexiones. Colección Tendencias Científicas. México: Ed. Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Cantú Martínez, P. C. (2012). El axioma del desarrollo sustentable. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, III (137), 83-91.
- Cano Valverde, M. & Reyes Ruiz, M. T. (2015). Educación emocional para vivir en paz. *estudiantes de educación media superior. Ra Ximhai*, 11(1),209-222. [fecha de Consulta 26 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46139401011>
- Claro T; J. S. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 1: 347-359. [fecha de Consulta 16 de enero de 2020]. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art20.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional n.º 116. <http://bit.ly/2NA2BRg>
- Congreso de la República de Colombia. (1993, 22 de diciembre). Ley 99 por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental, SINA y se dictan otras disposiciones.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero) Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 23 de enero). Ley 1013 por la cual se modifica el artículo 14 de la ley 115 de 1994.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 12 de junio). Ley 1029 por la cual se modifica el artículo 14 de la ley 115 de 1994.
- Congreso de la República de Colombia. (2012, 05 de julio). Ley 1549 por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial.
- Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo) Ley 1620 Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, 16 de junio de 1972.
- Conferencia Intergubernamental sobre educación ambiental. Organizada por la Unesco con la cooperación del PNUMA. Tbilisi (URSS). 14 al 16 de octubre de 1997.
- Corte Suprema de Justicia. (1998, 1 de abril). Sentencia C-126 http://legal.legis.com.co/document/Index?obra=jurcol&document=jurcol_759920417e8cf034e0430a010151f034

- Cortes, F; Cabana Villca, R; Vega Toro, D; Aguirre Sarmiento, H. & Muñoz Gómez, R. (2017). Variables influyentes en la conducta ambiental en alumnos de unidades educativas, región de Coquimbo-Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (2),27-46.[fecha de Consulta 25 de Septiembre de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173553865002>
- Comisión Nacional del Servicio Civil. (2010). Artículo 9, Acuerdo N° 151 del 30 de septiembre de 2010.
- Cordero García, S. Patricia; Chinome Alba, C. P. & Garzón Bautista, A. (2018) Emociones y habilidades comunicativas en la convivencia escolar en la IE Rural del Sur de Tunja. *Educación y Ciencia*. Núm 21. Universidad Pedagógica y Tecnológica y Colombia.
- Cossini, F., & Rubinstein, W., & Politis, D. (2013). Estudio de las emociones básicas en pacientes con demencia tipo Alzheimer. *Anuario de Investigaciones*, XX, 311-316.
- Contreras, F. & Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, 2, 311-319.
- Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Psyche*, 20 (2), 79-86.
- Chaux, E. (2013). Violencia escolar en Bogotá: avances y retrocesos en cinco años. Edición N° 5. ISSN 2215 – 7816. Universidad de los Andes.
- Chóliz, M. y Gómez, C. (2002). Emociones sociales II (enamoramamiento, celos, envidia y empatía). En F. Palmero, E.G: Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (eds.), *Psicología de la Motivación y Emoción* (pp. 395-418). Madrid. Disponible en <https://www.uv.es/=cholz/EmocionesSociales.pdf>
- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*, departamento de Psicología Básica Universidad de Valencia.
- Cruz del Castillo, Cinthia (2013). Sociedades actuales, ¿determinadas por las emociones?. *Psicología Iberoamericana*, 21(2),5-6. [fecha de Consulta 14 de abril de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1339/133930525001>
- Cruz Herrera, L. A. (2017). Estrategia pedagógica para la implementación de educación ambiental en estudiantes de básica secundaria de la ciudad de Neiva promoviendo la conservación de los ecosistemas estratégicos. Tesis de maestría. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ingeniería, Maestría en Ecología y Gestión de Ecosistemas Estratégicos.
- Dávila Yáñez, X. (2012). ¿Educación, Educar o Convivencia?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2),89-95. [fecha de Consulta 14 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27426890005>
- de Armas Hernández, M. (2003). *La mediación en la resolución de conflictos*. Universidad de

Barcelona.

de la Barrera, M. L.; Donolo, D. S.; Soledad Acosta, L. & González, M. M. (2012). Inteligencia emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1),63-81. [fecha de Consulta 13 de diciembre de 2019]. ISSN: 0185-1594. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29223246005>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. Secretaría de Educación de Bogotá. (2012). Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan ECECA, para Estudiantes de 5 ° a 11 ° de Bogotá.

Diccionario del desarrollo (1996). Una guía del conocimiento como poder, PRATEC, Perú. W. SACHS (editor).

Díaz Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid, España, *Revista Iberoamericana de Educación*, número 037. [fecha de Consulta 13 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003703.pdf>

Durán, M; Alzate, M; López, W. & Sabucedo, J. M. (2007). Emociones y comportamiento pro-ambiental. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2),287-296. [fecha de Consulta 25 de mayo de 2020]. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80539206>

Edel Navarro, R. & Ramírez Garrido, M. del S. (2006). Construyendo el significado del cuidado ambiental: un estudio de caso en educación secundaria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1),52-70. [fecha de Consulta 27 de agosto de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140106>

Fernandez, A. M; Dufey, M. & Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2(1),8-20. [fecha de Consulta 26 de mayo de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1793/179317882002>

Fernández Martínez, A. M. & Montero García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 53-66. [fecha de Consulta 16 de mayo de 2020]. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v14n1/v14n1a03.pdf>

Feiteiro Cavalari, R. M. (2009). Las concepciones sobre la naturaleza en el ideario educacional de Brasil durante las décadas de 1920 y 1930. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44),53-67. [fecha de Consulta 30 de Junio de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279/27911649005>

Fuentes, Luz, & Pérez, L. M. (2018). Convivencia escolar: una mirada desde las familias.

Telos, vol. 21, núm. 1. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. [fecha de Consulta 30 de Julio de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/993/99357718025/html/index.html>

García Pujadas, M; Pérez, Almaguer, R; & Hernández, Bastidas, R. (2013). Convivencia escolar en secundaria básica. *Ciencias Holguín*, XIX (3), 1-11. Cuba.

García Correa, A; & Ferreira Cristofolini, G. (2005). La convivencia en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 163-183.

García Correa, A. & Ferreira Cristofolini, Gloria M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),163-183. [fecha de Consulta 14 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832309012>

García Montañez, M. V. & Ascensio Martínez, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2),9-38. [fecha de Consulta 26 de marzo de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80247939002>

Girón Arizmendi, M. H. & Leyva Aguilera, J. C. (2013). El eje ambiental en la escuela “La Esperanza”: un estudio sobre actitudes y comportamientos ambientales. *Innovación Educativa*, 13(63),117-147. [fecha de consulta 14 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179429575008>

Gutiérrez Méndez, D. & Pérez Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(1),63-81. [fecha de consulta 14 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46139401004>

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor S.A. Paseo Colón 221. 6°. Buenos Aires, Argentina.

Gómez Moliné, M. R. & Reyes Sánchez, L. B. (2004). Educación ambiental, imprescindible en la formación de nuevas generaciones. *Terra Latinoamericana*, 22(4),515-522. [fecha de Consulta 27 de agosto de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573/57311096016>

Granada, H. (2001). El ambiente social *Investigación & Desarrollo*, vol. 09, núm. 1, pp. 388-407 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.

Gil Olarte Márquez, P; Guil Bozal, R; Serrano Díaz, N. & Larrán Escandon, C. (2014). Inteligencia emocional y clima familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 407-417.

Herrera Ospina, J. de J. & Insuasty Rodríguez, A. (2015). Diversas concepción en torno a la naturaleza como sujeto político. De la necesidad de cambio de paradigmas. [fecha de

- consulta 26 de septiembre de 2019]. Disponible en:
<http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n2/v15n2a12.pdf>
- Herrera López, M; Romera, E. & Ortega Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3),163-172. [fecha de Consulta 26 de mayo de 2020]. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80553606002>
- Hoyos, O; Aparicio, J. & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (16),1-28. [fecha de consulta 26 de enero de 2019]. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21301601>
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. del P. (2006). *Metodología de la investigación* cuarta edición. México.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*, sexta edición. McGRAW-HILL / Interamericana editores, s.a. de c.v. México D.F.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28),31-45. [fecha de consulta 14 de enero de 2020]. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173513847002>
- Isaac-Márquez, R; Salavarría García, O. O; Eastmond Spencer, A; Ayala Arcipreste, M. E; Arteaga Aguilar, M. A; Isaac-Márquez, A. P; Sandoval Valladares, J. L. & Manzanero Acevedo, L. A. (2011). Cultura ambiental en estudiantes de bachillerato. Estudio de caso de la educación ambiental en el nivel medio superior de Campeche. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2),83-99. [fecha de Consulta 14 de noviembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15520598006>
- Jiménez Expósito, V. (s. f.). El concepto de “Cultura” en el siglo XVIII. Asignatura: Pensamiento Ilustrado. Disponible en <https://www.ugr.es/~inveliteraria/PDF/CULTURA.pdf>
- Lange, S. (2001). *El libro de las emociones. Siento luego existo*. Editorial Edaf.
- La Carta de Belgrado. Seminario internacional de educación ambiental. Belgrado, 13 - 22 de octubre de 1975.
- Leff, E. (2010). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Editorial siglo XXI editores, s.a. de c. v. México.
- Lolas S, F. (2008). Las emociones. *Revista Chilena del Neuropsiquiatría*, 46 (2), 152.
- López Jiménez, N. E; Pérez Gutiérrez, M. F. & Perdomo Cortes, W. (2016). Los Derechos Humanos y sus Implicaciones con las diversas formas de Violencia Escolar expresadas en

el Currículo Oculto. Facultad De Educación Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social Universidad Surcolombiana.

- López, N.E., Pérez, M.F. & Perdomo, W.R. (2016) Propuesta curricular alternativa para el ejercicio y la vivencia de los derechos humanos en las instituciones educativas. Revista PACA, 8, 115-138
- Linares Sevilla, V. M. & Salazar Bahena, L. P. (2016). Conflictos en los entornos familiar y escolar en el nivel medio superior. Ra Ximhai, 12(3),181-194. [fecha de consulta 16 de octubre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46146811011>
- Maturana, H. (1996). El sentido de lo Humano. Dolmen Ediciones. S. A. Santiago de Chile.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Ed. Dolmen Ensayo. [fecha de consulta 16 de octubre de 2020]. Disponible en <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxc2N1ZWxhc2xpYnJlcjJ8Z3g6NDczNWRhMjBmM2JlMDFiMw>
- Maturana, H. & Nisis, S. (2002). Formación humana y capacitación. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. & Paz Dávila, X. (S.f) Biología del conocer y biología del amar. Desde la matriz biológica de la existencia humana. Revista Prelac. Chile.
- Martínez Pacheco, M. I. & Carballo Carrillo, L. (2013). La educación ambiental rural desde las escuelas básicas y por estas. Revista Electrónica Educare, 17(2),69-79. [fecha de consulta 14 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194127506005>.
- Martínez, E. M. & Quintero Mejía, M. (2016). Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 14, núm. 1. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. [Fecha de consulta: 13 de agosto de 2020] Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/773/77344439020/html/index.html>
- Martorell, C; González, R; Rasal, P. & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. European Journal of Education and Psychology, 2(1),69-78. [fecha de consulta 14 de agosto de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1293/129318693004>
- Miguel Miguel, A. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información, 7 (2), 169-183.
- Miranda Murillo, L. M. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. Rev. P+L Vol.8, N°.2 – 94-105.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN y Ministerio del Medio Ambiente de Colombia MMA. (2002). Reflexión y acción: el diálogo fundamental para la educación ambiental. Teoría y práctica. Bogotá: Los Ministerios.
- Modzelewski, H; Techera, D. & Fernández, J. (2016). Educar emociones desde la familia: un caso experimental en Uruguay. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI (1),95-118. [fecha de consulta 14 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27044739005>
- Montes, M. (2000). Viviendo la convivencia. *Colombia Médica*, 31(1),58-59. [fecha de consulta 14 de septiembre de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283/28331112>
- Mola, D. J; Reyna, C. & Godoy, J. C. (2015). El rol de la envidia benigna y maligna en la toma de decisiones estratégicas. *Suma Psicológica*, 22(1),53-61. [fecha de Consulta 26 de febrero de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1342/134238610006>
- Nova Herrera, A. J. (2016). La formación integral: Una apuesta de la educación superior. Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Colombia.
- Noguera de Echeverri, A. P. (2004). El reencantamiento del mundo, Universidad Nacional de Colombia. IDEA. Manizales. Colombia.
- Fuquen Alvarado, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, (1),265-278. [fecha de Consulta 13 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39600114>
- Fernández-Martínez, A. M. & Montero García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1),53-66. [fecha de Consulta 13 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77344439002>
- Ortiz Clavijo, M; Prado Delgado, V. & Ramírez Mahecha, M. (2014). Clima social escolar: discusión desde la adaptación y validación del CES (Escala de Clima Social Escolar). *Opción*, 30 (73), 88-100.
- Ortiz Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *CES Psicología*, 8(2),182-199. [fecha de Consulta 14 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4235/423542417011>
- Ortega Navas, M. del C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2),462-470. [fecha de consulta 10 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338230785025>

- Obando Guerrero, L. A. (2011). Anatomía de los PRAE. *Revista Luna Azul*, (33),178-193. [fecha de consulta 27 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3217/321727235014>
- Ochoa Henríquez, O. J. & Rayen Hidalgo López, C. (2016). Caracterización de la cultura ambiental en la gestión de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. *Compendium*, 19(37),27-53. [fecha de consulta 23 de octubre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=880/88049677003>
- Ortiz Montañez, A. P; Borda Rodríguez, H. J. & Cárdenas Escobar, K. J. (2016). Etnografía de una etnografía: análisis reflexivo sobre el uso de la perspectiva etnográfica en los trabajos de grado desarrollados en la facultad de educación de la universidad pedagógica nacional. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad De Educación. Licenciatura En Psicología Y Pedagogía Bogotá, Colombia.
- Parales Quenza, C. J. & Vizcaíno Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2),351-361. [fecha de Consulta 12 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80539210>
- Palmero Cantero, F; Fernández Abascal, E; Chóliz Montañés, M. & Martínez Sánchez, F. (2002). *Psicología de la motivación y emoción*. Madrid, España: McGraw-Hill. Editores: Madrid: McGraw-Hill/interamericana.
- Palomera, R; Fernández Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 437-454.
- Pérez de Guzmán, V; Amador, L. V. & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (18),99-114. [fecha de consulta 16 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1350/135022618008>
- Pérez Pérez, T; Bermúdez, L; Burgos, J; Carrillo, A; Hoyos, A; Ogeda, C; Pelcin, B; Penagos, M; Rojas, C & Vives, M. (2002). *Para construir una convivencia democrática. Nuevos paradigmas y tres estudios de caso*. Facultad de educación. Pontificia universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Peza Hernández, G. (2013), *Educación ambiental para la sustentabilidad en la formación docente. Aproximaciones conceptuales, procesos formativos y aportes didácticos*. México: Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIEPE), Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Nuevo León y Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
- Peña Figueroa, P; Sánchez Prada, J; Ramírez Sánchez, J. & Menjura Escobar, M. I. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de*

Estudios Educativos, 13 (1), 129-152. Universidad de Caldas. [fecha de Consulta 20 de agosto de 2020]. Disponible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134152136007/html/index.html>

Piqueras Rodríguez, J. A; Ramos Linares, V; Martínez González, A. E. & Oblitas Guadalupe, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2),85-112. [fecha de consulta 12 de junio de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1342/134213131007>

Pinedo Cantillo, I. & Yáñez Canal, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, (36), 47-72. [fecha de consulta 22 de junio de 2020]. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732017000100003>

Podestá C; P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 11 (21), 25-39.

Política nacional de educación ambiental SINA. (2002). Ministerio Del Medio Ambiente, Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.C. [Fecha de consulta: 9 de julio de 2019] Disponible en http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politica_educacion_amb.pdf

Presidencia de la República. (1994, 3 de agosto). Decreto 1860 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Diario oficial* 41.473. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Presidencia de la República. (2002, 11 de febrero). Decreto 230 por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. *Diario oficial* 44710. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1711196>

Presidencia de la República. (1994, 3 de agosto). Decreto 1743 por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. *Diario Oficial* 41.476. https://www.minambiente.gov.co/images/BosquesBiodiversidadyServiciosEcosistemicos/pdf/Normativa/Decretos/dec_1743_030894.pdf

Quintero Corzo, J; Munévar Molina, R. A., & Munévar Quintero, F. I. (2015). Ambientes escolares saludables. *Revista de Salud Pública*, 17(2),229-241. [fecha de consulta 14 de junio de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=422/42241778007>

Rendón Arango, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(2),349-363. [fecha de Consulta 25 de junio de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=679/67930213>

- Riechmann, J. (1995). *Desarrollo sostenible: la lucha por la interpretación*. Trotta, Madrid.
- Riechmann, J. (2003). *Sostenibilidad, un nuevo pensamiento*.
- Salazar, M; & Herrera, M (2007). *La representación social de los valores en el ámbito educativo*. *Investigación y postgrado*, 22(1), 261-305.
- Salgado, C. (2009). *Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe*. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Sánchez Aragón, R. & Díaz Loving, R. (2009), *Reglas y preceptos culturales de la expresión emocional en México: su medición*. Universidad Nacional Autónoma de México, México. [fecha de consulta 22 de mayo de 2020]. ISSN: 1317-2255. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n3/v8n3a15.pdf>
- Serrano, M. E. & García Álvarez, D. (2010). *Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria*. *Multiciencias*, 10(3),273-280. [fecha de consulta 22 de mayo de 2020]. ISSN: 1317-2255. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=904/90416328008>
- Soler, J. L; Aparicio, L; Díaz, O; Escolano, E. & Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Campus Universitario Villanueva de Gállego. Ediciones Universidad San Jorge. [Fecha de consulta: 13 de agosto de 2020] Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/773/77344439020/html/index.html>
- Sepúlveda Gallego, L. E. (2010). "Praeizar" el proyecto educativo institucional: una alternativa para incluir la dimensión ambiental en la educación básica y media. *Revista Luna Azul*, (30),142-163. [fecha de consulta 26 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3217/321727232009>
- Sepúlveda Gallego, L. E. (2013). *La educación ambiental en Manizales. Antecedentes y perspectivas*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Salamanca.
- Torres, E; & Velásquez Niño, A. (2008). *Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones*. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 14-37.
- UNESCO (1987). *Desarrollo y Cooperación Económica Internacional: Medio Ambiente Informe de la Comisión Mundial Sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. "Nuestro Futuro Común".

- Valdés Cuervo, A. A., & Martínez, E. A. C. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3),447-457. [fecha de consulta 14 de septiembre de 2020]. ISSN: 1794-4724. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=799/79932029007>
- Vallés Arándiga, A. (s. f). Propuestas emocionales para la convivencia escolar. el programa PIECE. [fecha de consulta 14 de septiembre de 2020]. Disponible en:
https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/irakurketa_gida_adimena_1_17/es_def/adjuntos/valles.pdf
- Vargas, C. & Estupiñán A; M. R. (2012). Estrategias para la educación ambiental con escolares pobladores del páramo rabanal (Boyacá). *Revista Luna Azul*, (34),10-25. [fecha de consulta 27 de septiembre de 2020]. ISSN: 1909-2474. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3217/321727348002>
- Vásquez de la Hoz, F. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10 (17), 42-59.
- Vecina Jiménez, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 9-17.
- Vivas, M; Gallego, D. & González, B. (2007). *Educación emocional*, Producciones Editoriales C. A. Mérida, Venezuela.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2),0. [fecha de consulta 11 de octubre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41040202>

ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN APLICADOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Grupos focales a estudiantes (Emociones-convivencia)

1. ¿Qué entiendes por un conflicto?
2. ¿Cuáles son los conflictos que más se presentan en la Institución Educativa?
3. ¿Cuáles son las causas por las que se generan conflictos en la Institución Educativa?
4. ¿Cuáles son las emociones que experimentas cuando se presentan conflictos en la Institución Educativa y por qué?
5. ¿Alguna vez has tenido algún conflicto con algunos de tus compañeros?
6. ¿Cómo se solucionó el conflicto?
7. ¿Cuáles son las emociones que experimentas cuando tienes un conflicto?
8. ¿Cómo se solucionan los conflictos en tu Institución Educativa?
9. ¿Qué entiendes por emociones?
10. ¿Qué hacen los docentes y directivos docentes para controlar las emociones de los estudiantes cuando se presentan conflictos?
11. ¿Qué hacen los docentes para que los estudiantes manejen las emociones en el mejoramiento de las relaciones interpersonales?
12. ¿De qué manera crees que las emociones inciden en la convivencia institucional?
13. ¿Qué emociones favorecen la convivencia institucional?

Grupos focales a estudiantes (Emociones-cultura ambiental)

1. ¿Qué es la naturaleza?
2. ¿Qué emociones experimentas al entrar en contacto con la naturaleza?
3. ¿De qué manera en la Institución educativa te enseñan a cuidar la naturaleza?
4. ¿Cómo tus docentes te enseñan cuidar la naturaleza?
5. ¿Qué actividades se realizan en la Institución Educativa para formar a los estudiantes en el cuidado de la naturaleza?
6. ¿Qué emociones experimentas cuando participas en las actividades institucionales para cuidar la naturaleza?
7. ¿Cómo tus emociones influyen en el cuidado de la naturaleza?
8. ¿Cuáles problemas de tipo ambiental crees que se deben de tratar con más atención en la institución educativa?
9. ¿De qué manera las actividades institucionales de cuidar la naturaleza contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes?
10. ¿Los comportamientos ambientales que posees los aprendiste con tu familia o en la Institución Educativa?
11. ¿Qué actividades ambientales debe realizar la Institución Educativa para mejorar la relación de los seres humanos con la naturaleza?

NOTA: al aplicar **grupos focales a estudiantes (Emociones-cultura ambiental)** en las instituciones educativas rural y étnica se profundizó en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué concepciones tienen tus padres o la comunidad a la que perteneces (indígena)

- sobre la naturaleza? ¿Las compartes?
2. ¿Qué actividades realizan en tu comunidad para preservar la naturaleza?
 3. ¿Cómo utilizan la naturaleza como medio de supervivencia en tu comunidad?

Grupos focales a docentes

1. ¿Cuáles son los conflictos que más se presentan en la Institución Educativa?
2. ¿Cuáles son las causas por las que se generan conflictos en la Institución Educativa?
3. ¿Cuáles son las emociones que suelen experimentar y expresar los estudiantes cuando se presentan conflictos en la Institución Educativa?
4. ¿Cómo se solucionan los conflictos en la Institución Educativa?
5. ¿Cómo los estudiantes suelen solucionar los conflictos entre compañeros?
6. ¿Cómo los estudiantes manejan las emociones en la solución de conflictos?
7. ¿Trabajas la educación emocional en tu ejercicio profesional docente? ¿Cómo?
8. ¿Cómo crees que las emociones inciden en la convivencia escolar?
9. ¿Qué haces para que los estudiantes controlen las emociones en el mejoramiento de las relaciones interpersonales?
10. ¿Cómo las emociones que tienen los estudiantes también inciden en el cuidado y preservación de la naturaleza?
11. ¿En las diferentes asignaturas que diriges trabajas los temas de tipo ambiental? ¿Cómo?
12. ¿De qué manera enseñas a los estudiantes a cuidar la naturaleza?
13. ¿Qué emociones se generan cuando los estudiantes realizan actividades relacionadas a la naturaleza?
14. ¿Cómo las actividades que realizas o desarrolla la Institución Educativa sobre el tema ambiental incide en la configuración de una cultura ambiental?
15. ¿Cuáles problemas de tipo ambiental crees que se deben de tratar con más atención en la institución educativa?
16. ¿Cómo los hábitos de cuidar la naturaleza contribuyen a generar relaciones respetuosas entre seres humanos?

NOTA: al aplicar **grupos focales a docentes** en las instituciones educativas rural y étnica se profundizó en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué concepciones tienen tus padres o la comunidad a la que perteneces (indígena) sobre la naturaleza? ¿Las compartes?
2. ¿Qué actividades realizan en tu comunidad para preservar la naturaleza?
3. ¿Cómo utilizan la naturaleza como medio de supervivencia en tu comunidad?

Entrevista a estudiantes (Emociones-convivencia)

1. ¿Qué entiendes por un conflicto?
2. ¿Cuáles son los conflictos que más se presentan en la Institución Educativa?
3. ¿Cuáles son las causas por las que se generan conflictos en la Institución Educativa?
4. ¿Cuáles son las emociones que experimentas cuando se presentan conflictos en la Institución Educativa y por qué?
5. ¿Alguna vez has tenido algún conflicto con algunos de tus compañeros?
6. ¿Cómo se solucionó el conflicto?
7. ¿Cuáles son las emociones que experimentas cuando tienes un conflicto?

8. ¿Cómo se solucionan los conflictos en tu Institución Educativa?
9. ¿Qué entiendes por emociones?
10. ¿Qué hacen los docentes y directivos docentes para controlar las emociones de los estudiantes cuando se presentan conflictos?
11. ¿Qué hacen los docentes para que los estudiantes manejen las emociones en el mejoramiento de las relaciones interpersonales?
12. ¿De qué manera crees que las emociones inciden en la convivencia institucional?
13. ¿Qué emociones favorecen la convivencia institucional?

Entrevista a estudiantes (Emociones-cultura ambiental)

1. ¿Qué es la naturaleza?
2. ¿Qué emociones experimentas al entrar en contacto con la naturaleza?
3. ¿De qué manera en la Institución educativa te enseñan a cuidar la naturaleza?
4. ¿Cómo tus docentes te enseñan cuidar la naturaleza?
5. ¿Qué actividades se realizan en la Institución Educativa para formar a los estudiantes en el cuidado de la naturaleza?
6. ¿Qué emociones experimentas cuando participas en las actividades institucionales para cuidar la naturaleza?
7. ¿Cómo tus emociones influyen en el cuidado de la naturaleza?
8. ¿Cuáles problemas de tipo ambiental crees que se deben de tratar con más atención en la institución educativa?
9. ¿De qué manera las actividades institucionales de cuidar la naturaleza contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes?
10. ¿Los comportamientos ambientales que posees los aprendiste con tu familia o en la Institución Educativa?
11. ¿Qué actividades ambientales debe realizar la Institución Educativa para mejorar la relación de los seres humanos con la naturaleza?

NOTA: al aplicar **entrevista a estudiantes (Emociones-cultura ambiental)** en las instituciones educativas rural y étnica se profundizó en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué concepciones tienen tus padres o la comunidad a la que perteneces (indígena) sobre la naturaleza? ¿Las compartes?
2. ¿Qué actividades realizan en tu comunidad para preservar la naturaleza?
3. ¿Cómo utilizan la naturaleza como medio de supervivencia en tu comunidad?

Entrevista a docentes

1. ¿Cuáles son los conflictos que más se presentan en la Institución Educativa?
2. ¿Cuáles son las causas por las que se generan conflictos en la Institución Educativa?
3. ¿Cuáles son las emociones que suelen experimentar y expresar los estudiantes cuando se presentan conflictos en la Institución Educativa?
4. ¿Cómo se solucionan los conflictos en la Institución Educativa?
5. ¿Cómo los estudiantes suelen solucionar los conflictos entre compañeros?
6. ¿Cómo los estudiantes manejan las emociones en la solución de conflictos?
7. ¿Trabajas la educación emocional en tu ejercicio profesional docente? ¿Cómo?

8. ¿Cómo crees que las emociones inciden en la convivencia escolar?
9. ¿Qué haces para que los estudiantes manejen las emociones en el mejoramiento de las relaciones interpersonales?
10. ¿Cómo las emociones que tienen los estudiantes también inciden en el cuidado y preservación de la naturaleza?
11. ¿En las diferentes asignaturas que diriges trabajas los temas de tipo ambiental? ¿Cómo?
12. ¿De qué manera enseñas a los estudiantes a cuidar la naturaleza?
13. ¿Qué emociones se generan cuando los estudiantes realizan actividades relacionadas a la naturaleza?
14. ¿Cómo las actividades que realizas o desarrolla la Institución Educativa sobre el tema ambiental incide en la configuración de una cultura ambiental?
15. ¿Cuáles problemas de tipo ambiental crees que se deben de tratar con más atención en la institución educativa?
16. ¿Cómo los hábitos de cuidar la naturaleza contribuyen a generar relaciones respetuosas entre seres humanos?

NOTA: al aplicar **entrevista a docentes** en las instituciones educativas rural y étnica se profundizó en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué concepciones tienen tus padres o la comunidad a la que perteneces (indígena) sobre la naturaleza? ¿Las compartes?
2. ¿Qué actividades realizan en tu comunidad para preservar la naturaleza?
3. ¿Cómo utilizan la naturaleza como medio de supervivencia en tu comunidad?

Entrevista a directivos docentes

1. ¿Cuáles son los conflictos que más se presentan en la Institución Educativa?
2. ¿Cuáles son las causas por las que se generan conflictos en la Institución Educativa?
3. ¿Cómo se solucionan los conflictos en la Institución Educativa?
4. ¿Cómo los estudiantes suelen solucionar los conflictos entre compañeros?
5. ¿Cómo los estudiantes manejan las emociones en la solución de conflictos?
6. ¿Cuáles son las emociones que suelen experimentar y expresar los estudiantes cuando se presentan conflictos en la Institución Educativa?
7. ¿Cómo se trabaja la Educación emocional en la Institución Educativa?
8. ¿Cómo crees que las emociones inciden en la convivencia escolar?
9. ¿Qué haces para que los estudiantes enfoquen las emociones en el mejoramiento de las relaciones interpersonales?
10. ¿Cómo las emociones que tienen los estudiantes también inciden en el cuidado y preservación de la naturaleza?
11. ¿De qué manera orientas a los estudiantes a cuidar la naturaleza?
12. ¿Qué emociones se generan cuando los estudiantes realizan actividades relacionadas a la naturaleza?
13. ¿Cómo las actividades que realizas o desarrolla la Institución Educativa sobre el tema ambiental incide en la configuración de una cultura ambiental?
14. ¿De qué manera las emociones inciden en el cuidado de la naturaleza?
15. ¿Cómo los hábitos de cuidar la naturaleza contribuyen a generar relaciones respetuosas entre seres humanos?

16. ¿Cuáles problemas de tipo ambiental crees que se deben de tratar con más atención en la institución educativa?

NOTA: al aplicar **entrevista a directivos docentes** en las instituciones educativas rural y étnica se profundizó en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué concepciones tienen tus padres o la comunidad a la que perteneces (indígena) sobre la naturaleza? ¿Las compartes?
2. ¿Qué actividades realizan en tu comunidad para preservar la naturaleza?
3. ¿Cómo utilizan la naturaleza como medio de supervivencia en tu comunidad?

Entrevista a padres de familia

1. ¿Alguna vez tu hijo ha presentado conflictos o problemas de convivencia en la Institución Educativa?
2. ¿Cuáles fueron las causas del conflicto o problema?
3. ¿Qué emociones estaba sintiendo tu hijo con dicho problema o conflicto?
4. ¿Cómo padre, cómo ayudaste a tu hijo?
5. ¿Cómo la Institución Educativa manejó el conflicto o problema?
6. ¿Cómo son las relaciones interpersonales de tu hijo con sus compañeros de colegio?
7. ¿Cómo tu hijo soluciona los problemas con los amigos o compañeros?
8. ¿Cómo se solucionan los problemas en tu familia?
9. ¿Cómo la Institución Educativa educa a tu hijo emocionalmente?
10. ¿Cómo la Institución Educativa forma a los estudiantes en el cuidado y preservación de la naturaleza?
11. ¿Qué emociones tu hijo manifiesta cuando realiza una actividad de cuidar la naturaleza?
12. ¿Observas en tu hijo acciones de preservación y cuidado de la naturaleza?
13. ¿Cómo enseñas a tu hijo a cuidar y preservar la naturaleza?

NOTA: al aplicar **entrevista a padres de familia** en las instituciones educativas rural y étnica se profundizó en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué concepciones tienen tus padres o la comunidad a la que perteneces (indígena) sobre la naturaleza? ¿Las compartes?
2. ¿Qué actividades realizan en tu comunidad para preservar la naturaleza?
3. ¿Cómo utilizan la naturaleza como medio de supervivencia en tu comunidad?

ANEXO 2. MATRIZ CATEGORIAL

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBCATEGORIAS DE SUBCATEGORIAS
CONFLICTOS	Concepción	
	Causas	Bullying y ciberbullying
		Hacinamiento en la institución
		Pérdida de autoridad, falta de acompañamiento de los padres de familia y violencia intrafamiliar
		Robos
		Consumo y expendio de sustancia psicoactivas
		Control de emociones
		Encuentros de culturas
	Agresiones físicas	
	Agresiones verbales	
	Conflictos familiares	
	Resolución de conflictos por negociación	
	Resolución de conflictos por mediación	
	Manejo institucional de conflictos	
	Ruta de atención institucional para la convivencia escolar	
	Director de grado	
Función del Docente Orientador		
Rol de padres de familia		
Democracia		
EMOCIONES	Concepción	
	Emociones básicas	Miedo
		Felicidad, alegría
		Ira
		Tristeza
		Asco
Emociones sociales	Celos	

		Envidia
	Expresión	
	Manejo emocional de conflictos	
	Educación emocional	
	Incidencia de las emociones en la convivencia escolar	
	Facilitadoras de relaciones interpersonales respetuosas	
	Facilitadoras de relaciones interpersonales irrespetuosas	
EDUCACIÓN AMBIENTAL	Concepciones de naturaleza	
	Cosmovisiones de naturaleza	
	Educación ambiental en el aula	
	Proyectos ambientales escolares (PRAE)	
	Grupos ecológicos, de investigación y proyecto social enfocados en EA	
	Actividades ambientales institucionales	
	Emociones que surgen al realizar actividades de cuidar la naturaleza	
	Actividades ambientales y convivencia	
	Emociones que surgen al entrar en contacto con la naturaleza	
	Incidencia de las emociones en el cuidado de la naturaleza	
	Cultura ambiental	
	Problemas ambientales	
	Hábitos ambientales y convivencia	
	Cómo mejorar la relación de los seres humanos con la naturaleza	
	Naturaleza como medio de supervivencia	

ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por la estudiante Maritza Cuadrado Peraza del Programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. El objetivo general de esta investigación es comprender la relación entre las emociones, la cultura ambiental y la convivencia en los procesos de formación en instituciones educativas rurales, urbanas y étnicas del Huila.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o grupo focal, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 90 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al grupo focal o a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se eliminarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la estudiante Maritza Cuadrado Peraza del Programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. He sido informado (a) de que el objetivo general de esta investigación es comprender la relación entre las emociones, la cultura ambiental y la convivencia en los procesos de formación en instituciones educativas rurales, urbanas y étnicas del Huila.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista o grupo focal, lo cual tomará aproximadamente 90 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado/a de que puedo hacer preguntas sobre el

proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Maritza Cuadrado Peraza al teléfono 3164042857.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Maritza Cuadrado Peraza al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Con autorización del padre de familia o acudiente.

Nombre del padre de familia o acudiente
(en letras de imprenta)

Firma padre de familia o acudiente

Fecha

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por la estudiante Maritza Cuadrado Peraza del Programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. El objetivo general de esta investigación es comprender la relación entre las emociones, la cultura ambiental y la convivencia en los procesos de formación en instituciones educativas rurales, urbanas y étnicas del Huila.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o grupo focal, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 90 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al grupo focal o a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se eliminarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la estudiante Maritza Cuadrado Peraza del Programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. He sido informado (a) de que el objetivo general de esta investigación es cemprender la relación entre las emociones, la cultura ambiental y la convivencia en los procesos de formación en instituciones educativas rurales, urbanas y étnicas del Huila.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista o grupo focal, lo cual tomará aproximadamente 90 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado/a de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Maritza Cuadrado Peraza al teléfono 3164042857.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Maritza Cuadrado Peraza al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha