


	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>					  	
	<b>CARTA DE AUTORIZACIÓN</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-06</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 1</b>

Neiva, 9 de julio de 2021

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El suscrito:

Sonia Carolina Delgado Murcia, con C.C. No.1083883606, autora de la tesis y/o trabajo de grado titulado “Incidencia de la Educación Ambiental en la Configuración de Imaginarios Asociados a Cultura de Paz y Convivencia Pacífica, en Instituciones Educativas de la Ciudad de Neiva-Huila” presentado y aprobado en el año 2021 como requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN; autorizo 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.

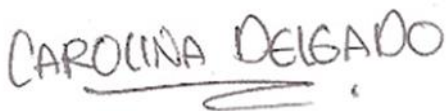
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los 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.

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:

Firma:



	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>					  	
	<b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 3</b>

**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** Incidencia de la Educación Ambiental en la Configuración de Imaginarios Asociados a Cultura de Paz y Convivencia Pacífica, en Instituciones Educativas de la Ciudad de Neiva-Huila.

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Delgado Murcia	Sonia Carolina

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Cruz Herrera	Luz Adriana

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** Magister en Educación

**FACULTAD:** Educación

**PROGRAMA O POSGRADO:** Maestría en educación

**CIUDAD:** Neiva

**AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2021

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 166

**TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):**

Diagramas  Fotografías  Grabaciones en discos \_\_\_ Ilustraciones en general \_\_\_ Grabados \_\_\_ Láminas \_\_\_ Litografías \_\_\_ Mapas  Música impresa \_\_\_ Planos \_\_\_ Retratos \_\_\_ Sin ilustraciones \_\_\_ Tablas o Cuadros \_\_\_

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

**MATERIAL ANEXO:**

Anexo 1. Ficha de caracterización institucional





Anexo 2. Ficha de caracterización de los procesos de educación ambiental

Anexo 3. Ficha de revisión de evidencias

Anexo 4. Guía de temas de discusión para la entrevista no estructurada

Anexo 5. Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional [www.usco.edu.co](http://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.

	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>					  	
	<b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>2 de 3</b>

Anexo 6. Matriz de validación diligenciada por la Dra. Nabi del Socorro Pérez Vásquez para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada

Anexo 7. Matriz de validación diligenciada por el PhD Napoleón Murcia Peña para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada

Anexo 8. Matriz de validación diligenciada por la Dra. Carmen Cecilia Ángel Hoyos para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada

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

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. cultura de paz	peace culture
2. convivencia pacífica	peaceful coexistence
3. educación ambiental	environmental education
4. imaginarios sociales	social concepts
5. comunidad vulnerable a la violencia	community vulnerable to violence

**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras)

La escuela como institución social, es un escenario propicio para configurar sentidos y significados orientados hacia la cultura de paz y la convivencia pacífica, imaginarios muy necesarios para reconstruir el tejido social colombiano. Por ello, esta investigación se realizó con el propósito de comprender la incidencia que tienen los procesos de educación ambiental que se realizan en instituciones educativas, en la configuración de imaginarios asociados a cultura de paz y convivencia pacífica.

Con esta intencionalidad, se aplicó un diseño metodológico con un enfoque epistemológico interpretativo, que permitió comprender la experiencia vivida en los procesos de educación ambiental por parte de los graduados de tres instituciones educativas ubicadas en comunidades vulnerables a la violencia en la ciudad de Neiva-Huila.

	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>					  	
	<b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>3 de 3</b>

Entre los hallazgos de esta investigación se resalta que el respeto, el reconocimiento y el espíritu de superación, son imaginarios que los actores sociales configuran a través de procesos de educación ambiental sólidamente fundamentados, los cuales les han permitido optar por modos de ser en el mundo que promueven la cultura de paz y la convivencia pacífica.

**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

The school as a social institution, is a favorable scenario to set senses and meanings directed to peace culture and a peaceful coexistence as necessary concepts to reconstruct the Colombian social fabric. Therefore, this research was developed with the purpose of understanding the incidence of school environmental education processes, setting the social concepts associated with peace culture and the peaceful coexistence.

With this intention, a methodological design with an interpretive epistemological approach was applied, this allowed to understand the experience lived in environmental education processes by graduates of three educational institutions located in communities vulnerable to violence in the city of Neiva, Huila.

Among the findings of this research, it is highlighted that; respect, recognition and the spirit of improvement are concepts configured by social actors through solidly based school environmental education processes, which have allowed them to choose ways of being in the world that promote a culture of peace and peaceful coexistence.

**APROBACIÓN DE LA TESIS**

**MARÍA ELVIRA CARVAJAL SALCEDO**

**OMAR AURELIO MELO CRUZ**

**Incidencia de la Educación Ambiental en la Configuración de Imaginarios Asociados a  
Cultura de Paz y Convivencia Pacífica, en Instituciones Educativas de la Ciudad de  
Neiva-Huila.**

Sonia Carolina Delgado Murcia

Universidad Surcolombiana

Facultad de educación

Maestría En Educación

Neiva, Huila

2021

**Incidencia de la Educación Ambiental en la Configuración de Imaginarios Asociados a  
Cultura de Paz y Convivencia Pacífica, en Instituciones Educativas de la Ciudad de  
Neiva-Huila.**

Línea de Investigación: Educación, Pedagogías Críticas y Didácticas Alternativas

Sonia Carolina Delgado Murcia

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación

Directora:

Luz Adriana Cruz Herrera

Doctora en Educación y Cultura Ambiental

Universidad Surcolombiana

Facultad de educación

Maestría En Educación

Neiva, Huila

2021

## **Dedicatoria**

A mis amados padres, quienes con sus enseñanzas, apoyo y bendiciones diarias, me motivaron a seguir adelante a pesar de las dificultades. Gracias por todos los esfuerzos que hicieron para asegurarme un mejor futuro.

## Agradecimientos

A mi directora de tesis, Luz Adriana Cruz Herrera, por su gran apoyo y paciencia en esta investigación y por ser siempre una excelente persona y profesional.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa, la Institución Educativa Eduardo Santos y la Institución Educativa Humberto Tafur Charry por su disposición a colaborar durante la aplicación de esta investigación.

A la concejal Leyla Marleny Rincón Trujillo por su ejemplo en el campo de la educación ambiental.

A mi familia, padres y hermanos, por su apoyo constante y sus bendiciones.

A mi compañero de vida Christian Leandro Monje Sánchez por estar a mi lado siempre brindándome apoyo y amor.



## Resumen

La escuela como institución social, es un escenario propicio para configurar sentidos y significados orientados hacia la cultura de paz y la convivencia pacífica, imaginarios muy necesarios para reconstruir el tejido social colombiano. Por ello, esta investigación se realizó con el propósito de comprender la incidencia que tienen los procesos de educación ambiental escolares en la configuración de imaginarios asociados a cultura de paz y convivencia pacífica. Con esta intencionalidad, se aplicó un diseño metodológico con un enfoque epistemológico interpretativo, que permitió comprender la experiencia vivida en los procesos de educación ambiental por parte de los graduados de tres instituciones educativas ubicadas en comunidades vulnerables a la violencia en la ciudad de Neiva-Huila.

Entre los hallazgos de esta investigación se resalta que el respeto, el reconocimiento y el espíritu de superación, son imaginarios que los actores sociales configuran a través de procesos de educación ambiental escolares sólidamente fundamentados, los cuales les han permitido optar por modos de ser en el mundo que promuevan la cultura de paz y la convivencia pacífica.

**Palabras clave:** *cultura de paz, convivencia pacífica, educación ambiental, imaginarios sociales, comunidad vulnerable a la violencia.*

## Tabla de contenido

1.	Introducción .....	10
2.	Planteamiento del Problema .....	12
3.	Objetivos .....	15
	3.1 Objetivo General .....	15
	3.2 Objetivos Específicos.....	15
4.	Justificación .....	16
5.	Antecedentes.....	20
	Paz en la Escuela.....	20
	Paz y Ambiente .....	23
6.	Referente Teórico.....	28
	Cultura de Paz.....	28
	Convivencia Pacífica.....	33
	Educación.....	36
	Educación Ambiental .....	39
	Proyectos Ambientales Escolares PRAE.....	42
	Imaginarios Sociales .....	43
	Comunidad Vulnerable a la Violencia.....	45
7.	Diseño Metodológico.....	47
8.	Resultados y Discusión .....	56
	8.1 Caracterización de los Procesos de Educación Ambiental en Instituciones Educativas Ubicadas en Zonas Vulnerables a la Violencia .....	56
	8.2 Imaginarios Sociales Asociados a la Cultura de Paz y la Convivencia Pacífica Configurados por los Graduados Participantes en Procesos de Educación Ambiental en las Instituciones Educativas Estudiadas. ....	80

8.3 Influencia de los procesos de educación ambiental en los Imaginarios Sociales de Cultura de Paz y la Convivencia Pacífica Configurados por Graduados Participantes en Procesos de Educación Ambiental. ....	103
8.4. El respeto como la conexión entre la cultura de paz y cultura ambiental.....	126
Conclusiones.....	131
Recomendaciones .....	135
Referencias Bibliográficas .....	137
Anexos .....	147

### Listado de Figuras

<b>Figura 1.</b> <i>Ubicación de las comunas en el municipio de Neiva</i> .....	49
<b>Figura 2.</b> <i>Procesos de educación ambiental en la institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa</i> .....	59
<b>Figura 3.</b> <i>Procesos de educación ambiental en la Institución Educativa Eduardo Santos</i> .....	66
<b>Figura 4.</b> <i>Procesos de educación ambiental en la Institución Educativa Humberto Tafur Charry</i> .....	73
<b>Figura 5.</b> <i>Red semántica de los Imaginarios asociados a cultura de paz de los graduados de la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa</i> .....	83
<b>Figura 6.</b> <i>Red semántica de los Imaginarios asociados a convivencia pacífica de los graduados de la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa</i> .....	86
<b>Figura 7.</b> <i>Red semántica de los Imaginarios asociados a cultura de paz de los graduados de la Institución Educativa Eduardo Santos</i> .....	88
<b>Figura 8.</b> <i>Red semántica de los Imaginarios asociados a convivencia pacífica en graduados de la Institución Educativa Eduardo Santos</i> .....	91
<b>Figura 9.</b> <i>Red semántica de los Imaginarios asociados a cultura de paz en graduados de la Institución Educativa Humberto Tafur Charry.</i> .....	94
<b>Figura 10.</b> <i>Red semántica de los Imaginarios asociados a convivencia pacífica en graduados de la Institución Educativa Humberto Tafur Charry.</i> .....	97

<b>Figura 11.</b> <i>Red semántica de los Imaginarios asociados a cultura de paz y convivencia pacífica de graduados de las Instituciones Educativas Técnico IPC Andrés Rosa, Eduardo Santos Y Huberto Tafur Charry.</i> .....	100
<b>Figura 12.</b> <i>Red semántica de relaciones existentes entre procesos de educación ambiental y los imaginarios de cultura de paz y convivencia pacífica en graduados de La Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa.</i> .....	106
<b>Figura 13.</b> <i>Red semántica de relaciones existentes entre procesos de educación ambiental y los imaginarios de cultura de paz y convivencia pacífica en graduados de la Institución Educativa Eduardo Santos.</i> .....	111
<b>Figura 14.</b> <i>Red semántica de relaciones existentes entre procesos de educación ambiental y los imaginarios de cultura de paz y convivencia pacífica en graduados de la Institución Educativa Humberto Tafur Charry.</i> .....	117
<b>Figura 15.</b> <i>Influencia de los sentidos y significados de los procesos de educación ambiental, en la cultura de paz y la convivencia pacífica.</i> .....	124

### Listado de Imágenes

<b>Imagen 1.</b> <i>Estudiantes de la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa: a) En salida pedagógica para reconocer el territorio. b) En el encuentro regional “Yo amo la ciencia 2019”.</i> 61	
<b>Imagen 2.</b> <i>Estudiantes de la Institución educativa Eduardo Santos a) En la Feria de artesanos 2018 b) Elaborando el Noti-Ecológico institucional.</i> .....	67
<b>Imagen 3.</b> <i>Publicaciones de los integrantes del grupo ecológico en su blog Gotas Verdes.</i> ...	74

### Listado de Anexos

Anexo 1. Ficha de caracterización institucional .....	147
Anexo 2. Ficha de caracterización de los procesos de educación ambiental.....	150
Anexo 3. Ficha de revisión de evidencias .....	153
Anexo 4. Guía de temas de discusión para la entrevista no estructurada .....	155

Anexo 5. Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada .....	156
Anexo 6. Matriz de validación diligenciada por la Dra. Nabi del Socorro Pérez Vásquez para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada (anexo 5) .....	158
Anexo 7. Matriz de validación diligenciada por el PhD Napoleón Murcia Peña para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada (anexo 5) .....	160
Anexo 8. Matriz de validación diligenciada por la Dra. Carmen Cecilia Ángel Hoyos para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada (anexo 5) .....	162

## 1. Introducción

Entre las apreciaciones del francés Paul Ricoeur sobre su teoría del reconocimiento, se destaca su pensamiento sobre la mutualidad y el don como aspectos relevantes para la formación de los “estados de paz”; en esta perspectiva se destacan la búsqueda del reconocimiento propio y la distinción del otro que se desenvuelve en la misma realidad; esta relación sujeto-sujeto en donde hay reconocimiento mutuo, permite a cada ser significar que cualquier discusión se fundamenta en el otro y que, por consiguiente sus acciones pueden afectarlo. Este aspecto base de las teorías de paz, permite al sujeto pensante tomar las acciones necesarias para mediar entre sus decisiones y su sentido de cuidado por el otro (Jaramillo y Murcia Peña, 2013).

Los mismos autores explican que el mayor acto de paz y reconocimiento es el don, un acto simbólico en el que los pares dan y reciben sin esperar nada a cambio, sintiéndose “obligados” a devolver esa gratitud y generando una mutualidad que lleva a experiencias tranquilas de reconocimiento o estados de paz (Domingo, 2006).

En efecto, los mecanismos de promoción y mantenimiento de estos estados de paz en la sociedad, como estrategia para la eliminación de la violencia estructural que afecta a comunidades sumidas en significaciones de intolerancia, agresión, no cooperación y la hegemonía de pensamientos que van en contra de los derechos democráticos, requieren de políticas públicas dirigidas a la vinculación de la sociedad en la promoción de la convivencia pacífica, dando atención especial a las comunidades más vulnerables; es decir, la gestión de políticas que propendan por la promoción de escenarios de educación para la paz y el estudio de los factores que influyen en la superación del analfabetismo, la desigualdad de género, el abuso de poder o cualquier agente vulnerador de derechos humanos.

En este sentido, desde la subjetividad de significaciones en las que los hombres configuran la realidad, surge un llamado común desencadenado por los efectos de la

globalización y el modelo capitalista que ha mercantilizado la humanidad y que ha reducido la calidad de vida de las comunidades, ese llamado es a entender la paz desde sus bases epistemológicas, para desarrollar escenarios en los que, a través de la educación para la paz, se reconfiguren los imaginarios de violencia, en la medida de sus capacidades y habilidades respetando al otro y al entorno que le rodea.

Aún más, reconociendo la polisemia del concepto de paz, las investigaciones han obtenido variados resultados dependiendo del enfoque de estudio; es por ello por lo que estudios recientes han hecho especial énfasis al entendimiento de la violencia cultural, la cultura de paz, la educación y comunicación para la paz, así como el desarrollo de la teoría de la paz imperfecta (López, 2011).

Surge entonces la necesidad de llevar a cabo una serie de procesos políticos, organizacionales y económicos que estén orientados a la transformación de nuestro contexto, siendo la cultura de paz y la convivencia pacífica la clave para la reconfiguración. En respuesta a lo anterior, se han derivado estudios de las teorías de paz que intentan comprender la complejidad del concepto y aplicarlo a la sociedad, esto para obtener esta emancipación liberadora que se logra a través de los estados de paz y que reflejaría una organización estructural y cultural en pro del beneficio mutuo y no orientada a la mercantilización del mundo globalizado (López, 2011).

## 2. Planteamiento del Problema

En Colombia se han propuesto desde diferentes estamentos algunas estrategias para promover la paz territorial en variados contextos (especialmente en aquellos que han sido más perjudicados por la violencia), lo anterior para ir cambiando el imaginario del colombiano violento e ir incorporando aspectos que fomenten la cultura de paz, el reconocimiento mutuo y la reconciliación. En este sentido, se instauro desde la Constitución Política colombiana la paz como “un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (art. 22), desencadenando discusiones políticas acerca de la responsabilidad que tiene el Estado Social de Derecho en la búsqueda de la construcción de una cultura de paz que incluya la educación ciudadana, la participación, la resolución no violenta de los conflictos, el consenso y la comunicación a través de diferentes mecanismos.

Infortunadamente la formación en el respeto a la vida, la paz y los demás derechos humanos, aún son de subjetivo cumplimiento y poseen deficiencias en la articulación de contenidos asociados a la paz con los lineamientos curriculares de las instituciones educativas (Cardona, 2010), por ello, en un intento de hacer una estructuración curricular que permita fomentar la cultura de paz, se propuso a nivel nacional el Decreto 1038, el cual establece la cátedra de la paz en la escuela, “con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución” (Decreto 1038, 2015).

Entre los escenarios para fomentar la cultura de paz y la convivencia pacífica está la escuela, la cual es fundamental para la construcción de valores y la solución de problemas. En ella se crean espacios en los que, con un trabajo completo y dedicado, se pueden configurar sentidos y significados orientados hacia la cultura de paz y la convivencia pacífica; además, por ser una institución social que permite la construcción de sentidos y significados (Jaramillo y Murcia, 2013), en todos sus espacios configura escenarios simbólicos para los estudiantes.



Entonces, se hace necesario establecer cuáles de esos espacios son los que permiten potencializar en la persona valores asociados a la paz y la convivencia pacífica, aspectos verdaderamente importantes para el desarrollo de una cultura social en donde se acepte la naturalidad de los conflictos, pero a la vez se rechace la interacción violenta entre ellos, consiguiendo una armonía en la comunidad, permeada por el reconocimiento del otro y el ambiente que le rodea.

En este sentido, se encuentra la educación ambiental como un escenario escolar muy asociado a los fines de la cultura y educación para la paz, puesto que en el pensamiento ambiental se construye un conocimiento de la realidad que relaciona a la persona no solamente con el entorno natural, sino con el entorno social y cultural al que pertenece y en el que se desarrolla (Ministerio de Educación y Ministerio de Ambiente. 2005, p.24). Conjuntamente, al analizar las relaciones humanas con la biosfera, se reconoce que el sujeto percibe el ambiente como un sistema que se ve afectado por decisiones y ellas, repercuten en la vida del otro, la anterior percepción promueve el sentido del cuidado y la responsabilidad que provocan cambios en el modo de ser en el mundo” (Boff, 2002).

Al realizar revisiones de antecedentes respecto a la cultura de paz, existen innumerables estrategias referidas a escenarios que potencian la formación de paz tanto en la escuela, como en otros espacios de educación no formal, así como información acerca de la educación ambiental y la formación de identidad territorial o de responsabilidad social en la escuela, aspectos que se pueden asociar a la formación de cultura de paz. Algunas de estas estrategias fueron trabajadas a través del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y otras a través de las clases de ciencias sociales o de cátedra de paz. De igual manera, algunas regiones golpeadas por la violencia han desarrollado estrategias a través de la utilización de escenarios naturales, para fomentar la educación ambiental y la sostenibilidad, generando a su vez estados de paz.

Sin embargo, al realizar una búsqueda específica acerca de proyectar los procesos de educación ambiental con la intención directa de formar o comprender su incidencia en la construcción de imaginarios de paz, los resultados se reducen considerablemente, siendo nulos los estudios en nuestra región Surcolombiana.

En concordancia con lo anterior, fue importante caracterizar los procesos de educación ambiental que se realizan en instituciones educativas de la ciudad de Neiva, como una opción para mejorar la cultura de paz y la convivencia pacífica de nuestra sociedad, esto debido a que se comprende que los proyectos ambientales bien estructurados contribuyen a la formación de imaginarios y actitudes sociales asociadas a la paz, especialmente en aquellas comunidades vulnerables a la violencia; asimismo, se identificaron estrategias que desde la escuela se orientan hacia la construcción de paz y convivencia pacífica para la transformación social en el territorio.

En este orden de ideas, se estudió la incidencia de los procesos de educación ambiental sólidamente fundamentados, los cuales han tomado bastante fuerza especialmente desde los Proyectos Ambientales Escolares y en proyectos de investigación en ciencias naturales como actividades formadoras integrales en la configuración de sentidos y significados orientados a la cultura de paz y la convivencia pacífica. Por ello, para este trabajo de investigación se formuló la siguiente pregunta:

**¿Cuál es la incidencia de los procesos de educación ambiental en la configuración de imaginarios asociados a la cultura de paz y convivencia pacífica en instituciones educativas de comunidades vulnerables a la violencia en la ciudad de Neiva-Huila?**

En concordancia con la anterior pregunta, se derivaron otras que orientan específicamente el accionar de la presente investigación:

¿Cómo se desarrollan procesos de educación ambiental significativos en escuelas con población vulnerable a la violencia en la ciudad de Neiva?

¿Cuáles son los imaginarios que tienen los graduados participantes en procesos de educación ambiental significativos de estas instituciones, frente a la cultura de paz y la convivencia pacífica?

¿Cuál es la relación entre los procesos de educación ambiental y la configuración de imaginarios sociales orientados a la cultura de paz y la convivencia pacífica, en los graduados de instituciones educativas con población vulnerable a la violencia?

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo General**

Comprender la forma como inciden los procesos de educación ambiental en la configuración de imaginarios asociados a cultura de paz y convivencia pacífica, en graduados de instituciones educativas ubicadas en comunidades vulnerables a la violencia, en la ciudad de Neiva-Huila.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- Caracterizar los procesos de educación ambiental que se desarrollen en instituciones educativas ubicadas en sectores con vulnerabilidad a la violencia en la ciudad de Neiva-Huila.
- Identificar los imaginarios sociales asociados a la cultura de paz y la convivencia pacífica que configuran los graduados que participaron en procesos de educación ambiental institucional reconocidos como significativos.

- Analizar la relación entre los procesos de educación ambiental y los imaginarios sociales de cultura de paz y convivencia pacífica que configuraron los graduados de instituciones educativas ubicadas en sectores vulnerables a la violencia en la ciudad de Neiva-Huila.

#### **4. Justificación**

El valor de la paz es ciertamente una de las directrices del sistema educativo colombiano, como lo establece el artículo 5 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1991), en donde se explica que una de las finalidades de la educación es la formación en el respeto a la vida, la paz y los demás derechos humanos, así como en el artículo 14, literal d, donde se establece que para las instituciones de educación formal, pública o privada, es de obligatorio cumplimiento incluir una educación para la justicia, la paz y la democracia. Es decir, para el estado colombiano es importante permitir que, desde instituciones sociales como la escuela, se reconfiguren imaginarios sociales relacionados con la cultura de paz y la convivencia pacífica, en donde el reconocimiento mutuo y de la naturaleza serían la base primaria de la estructuración.

El conflicto no es solo antropocéntrico, pues el hombre también afecta al entorno natural con sus decisiones, por lo tanto, si se construyen transformadores críticos a través de la educación, se formarán personas que reconocen los cambios, buscan la solución de problemas y adquieren compromisos frente a su entorno natural. En este sentido, los procesos de educación ambiental que se desarrollen en la escuela denotan un decisivo paso en la formación de cultura de paz en la sociedad y es necesario propender por la búsqueda de estrategias y procesos pedagógicos que vinculen al ambiente e inherentemente se promueva la educación para la paz.

Para Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes (2019), la educación es una práctica social que tiene como objetivo apoyar la visión del ser humano en sociedad, esta visión puede ser mercantilista en donde se educa para ser mano de obra productiva, o liberadora en donde se educa para la autodeterminación del ser y el reconocimiento del otro. En una educación liberadora, se educa a partir de una visión crítica del contexto y otorga una necesidad de transformación de la realidad en la conciencia colectiva de los educandos, estas ideas descritas por Freire (1970), son importantes para la educación en la cultura de paz y para la convivencia pacífica, pues solo a partir del autorreconocimiento y una visión crítica del otro y lo otro, el actor social podría reconocer los conflictos desde su naturalidad y buscar la manera de solucionarlos a partir de los imaginarios configurados en torno a esta noción.

Al ser la educación uno de los pilares en la formación de los ciudadanos, es muy importante identificar qué escenarios y qué estrategias permiten desarrollar prácticas de paz; grupos de investigación, colectivos y comunidades académicas fundamentan sus estudios en estos aspectos debido a la necesidad de reconstrucción de tejido social en Colombia.

Desde este punto de vista, la educación ambiental es considerada un escenario clave y muy aprovechable para la formación de una cultura de paz intencionada, puesto que reconfigura escenarios para que migren de la violencia a la paz, y permite generar en los sujetos visiones biocéntricas basadas en los mismos fundamentos epistemológicos que atraviesa el estudio de la paz, ya que en ambos casos el sujeto se convierte en un ser consciente de las consecuencias de sus decisiones para el otro, incluyendo sus decisiones sobre el ambiente (López, 2011).

Lo anterior se sustenta en cuanto Freire menciona que la educación ambiental al ser construida en contexto permite a individuo como parte del entorno un momento de auto reflexión que le proporciona la bases para la formación de una conciencia crítica y liberadora

que le permite adquirir un compromiso social frente al otro y la naturaleza, la cual le llevará a la transformación de su realidad individual y social de manera eco amigable (Vega, 2011).

Por ello, articular correctamente procesos de educación ambiental al currículo institucional y hacer un exitoso ejercicio de implementación, contempla beneficios tanto para los involucrados directos como para la comunidad a la que pertenecen, al respecto, Obando (2011) afirma que los proyectos de educación ambiental pueden “convertirse en ejes articuladores que abren espacios para construir ciudadanía a través del cambio de prácticas que puedan afectar hacia futuro la estabilidad de la vida sobre el planeta Tierra” (p. 190).

Teniendo presente las anteriores ideas, podemos afirmar entonces, que la educación ambiental es un escenario propicio para la formación de la cultura de paz, puesto que reconfigura sentidos y significados que orientan a los actores del proceso a mantener una convivencia pacífica, a reconocer su influencia sobre la naturaleza y los demás, y a repensar sus acciones teniendo en cuenta las posibles repercusiones. En otras palabras, es posible gestionar los procesos de educación ambiental como una excusa para la formación de una cultura de paz, a través de procesos de educación ambiental escolares significativos.

Desde esta perspectiva, esta investigación enfatizó su búsqueda en la comprensión de la incidencia que los procesos de educación ambiental tienen sobre la formación de imaginarios de cultura de paz en los graduados, ya que ellos son producto del proceso educativo y formativo institucional, esto, para ayudar a generar estrategias que den más apoyo a proyectos ambientales escolares institucionales a nivel departamental, especialmente en aquellas instituciones educativas que cuenten con población vulnerable a la violencia y necesiten de estrategias de intervención para la utilización del tiempo libre.

Asimismo, los hallazgos de esta investigación permitieron comprender e interpretar la realidad de las comunidades seleccionadas y cómo escenarios escolares mediados por procesos de educación ambiental estructurados ayudan al desarrollo social de la población y

contribuyen desde lo ambiental, a la construcción de la cultura de paz y la convivencia pacífica tan necesarias en la región.

De igual manera, la presente investigación logra contribuir a redes de investigación dedicadas a potenciar escenarios de paz en Colombia que buscan generar perspectivas dinámicas y emergentes tendientes a la construcción de paz, convivencia pacífica y alteridad, aspectos necesarios en el momento histórico actual de nuestro país en donde se hace necesaria la búsqueda de herramientas para la construcción de paz y convivencia (Murcia, 2016), igualmente, enriquece los estudios que a nivel internacional se han realizado para comprender la epistemología de la paz y su relación con las interacciones sociales, ampliamente estudiada desde el siglo XX (Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes, 2019).

El presente estudio asociado a la línea de investigación “Educación y Pedagogías Críticas y Didácticas Alternativas” de la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana, y orientado a los procesos de educación ambiental significativos, permitirá visualizar desde la voz de los actores, cómo los procesos organizados y articulados que se realizan en la escuela pueden enriquecer el tejido social de una comunidad, a la vez que se favorece la formación de una ética ambiental que transforme las prácticas culturales basadas en modelos de interpretación racional del mundo y homogenización tecnológica a unas más holísticas que evidencien una mayor comprensión de los modos de ser en los ecosistemas (Maya, citado por Noguera, 2007).

Se concluye entonces, que los aportes de la presente investigación a la educación y la cultura son considerables; por un lado, se puso a consideración la educación ambiental como una excusa para formalizar la educación en la cultura de paz, repercutiendo en que futuras investigaciones a partir de los resultados evidenciados en la presente, puedan encaminarse a la estructuración de unos lineamientos que orienten el desarrollo de procesos de educación ambiental enfocados en la construcción de imaginarios de paz para trabajar en comunidades en condición de vulneración por la violencia. Por otro lado, al utilizar el cuidado del ambiente

como estrategia para fomentar la paz, se promovió la formación de ciudadanos con mayor responsabilidad social, conciencia del desarrollo sostenible y posiblemente, aportará a la formación de un nuevo *ethos* en donde el respeto a la vida y a la tierra se vea como una responsabilidad compartida por todos los seres humanos al aprender a amar nuestra casa común a través del principio del cuidado (Boff, 2001).

Lo anterior inevitablemente mejora aspectos convivenciales que hacen falta en muchos sectores de nuestro país y que permite tomar decisiones más conscientes en cuanto a sus relaciones con los otros y con el ambiente.

## 5. Antecedentes

En la exploración de referencias investigativas acordes a los objetivos de esta investigación, se recuperaron algunas en donde se evidenció la importancia de escenarios de paz y su relación con la educación ambiental, se encontró que existe variada información teórica donde se relacionan la educación ambiental y la educación para la paz, pero a medida que se especifica la educación ambiental a través de los Proyectos Ambientales Escolares PRAE y se relacionan directamente con la cultura de paz, los documentos se reducen considerablemente.

Respecto a las experiencias investigativas priorizadas y analizadas, se determinaron que ellas se subclasifican en dos categorías que, si bien están relacionadas y aportan al presente proyecto, tienen diferencias sustanciales que requieren que se verifiquen desde la subjetividad.

### **Paz en la Escuela**

Mucho se ha estudiado acerca de la necesidad de proponer escenarios para el desarrollo de la educación para la paz, esto precisamente porque se requiere de individuos que



sean capaces de reflexionar acerca de la magnitud de sus acciones sobre la dignidad humana y natural, para que a partir de ello adopte comportamientos que les permitan convivir (Cerdas, 2013); frente a esta necesidad, estudiantes de maestría en educación de la Universidad Javeriana y con la determinación de propiciar escenarios de paz, realizaron su proyecto denominado “Escenarios de paz y humanización en la escuela: historias de vida de estudiantes de educación básica secundaria” (Buitrago, Marín y Briceño, 2017), en el cual propiciaron prácticas pedagógicas para estudiantes de secundaria que contribuían a una formación más humanizante y a la vez, favorecían escenarios de paz a través del estudio y trabajo cualitativo-interpretativo de historias de vida. En los resultados de esta investigación se concluyó que el sujeto primero se interpreta a sí mismo y luego inicia un proceso de autorreconocimiento sobre la influencia que tiene en la transformación cultural; para propender por este desarrollo humanizante, los autores proponen nueve ideas entre las que se destaca la necesidad de “ver la escuela, la familia y la sociedad como escenarios constructivos o destructivos de sujetos, siendo así, reguladores de lo humano y participes de una cultura de paz” (Buitrago et al., 2017). Desde este punto de vista, el aporte al presente proyecto se evidencia al ratificar que la escuela puede ser un escenario preciso para la construcción de cultura de paz y convivencia pacífica a partir del reconocimiento.

Bajo este mismo lineamiento, pero propiciando un escenario explícito de una clase de geografía en una Institución Educativa de nuestra capital, Ramírez (2017) propuso su proyecto “Sobre el territorio y el conflicto, pasos para la construcción de la paz: una herramienta pedagógica y metodológica desde la geografía de la violencia en la cátedra de paz”, en donde a través de una estrategia pedagógica y metodológica, articula los lineamientos de la cátedra de la paz con el territorio y el conflicto para fomentar el empoderamiento, la resiliencia, la empatía y la reconciliación. En esta investigación que se desarrolla a través de la sistematización de experiencias, también evidencia la facilidad con la que la escuela genera escenarios que fomenten la paz y la convivencia, desde la presente investigación se propone

que el escenario sea el proyecto ambiental escolar -PRAE- como herramienta para esta reconfiguración.

En la universidad Pedagógica Nacional, se propone el proyecto “Experiencias regionales y locales de educación para la paz” (Villate, 2017) en donde se analizan experiencias significativas en educación para la paz articuladas a REDEPAZ en algunas zonas de Colombia, encontrando 15 propuestas que promueven procesos de participación y construcción de paz, consolidadas a través de su crecimiento histórico y que hoy reciben apoyo para su funcionamiento. Esta investigación desarrollada desde un enfoque Hermenéutico sintetiza sus ideas planteando que estas prácticas de paz territorial son un proyecto no solo pedagógico sino también crítico y analítico, toda vez que permite la búsqueda de alternativas a la resolución de conflictos y promueve la conciencia social (Villate, 2017). Aunque ninguna de las propuestas descritas en este proyecto está relacionadas directamente con la educación ambiental, se puede evidenciar que, a través de proyectos bien estructurados y orientados a una educación liberadora y de convivencia pacífica, se pueden movilizar cambios positivos en las nociones que niños y jóvenes tengan sobre la paz y el conflicto.

Finalmente, también a nivel nacional y en vista de la realidad histórica nacional actual, en donde pasamos por el post-acuerdo, Téllez y Guarnizo (2017) elaboraron un proyecto de investigación para caracterizar los escenarios educativos para excombatientes durante la década de los años noventa con el propósito de aportar a la reflexión de los escenarios educativos para excombatientes, emergentes a partir del acuerdo de paz entre el gobierno nacional y las FARC-EP (2012-2016), a través del análisis documental y de contenido, las autoras determinaron falencias en los procesos de los 90´s y concluyeron que los escenarios educativos que trasciendan la educación tradicional y tengan apoyo psicosocial y vocacional para aquella población vulnerable, promoverán con mayor efectividad una educación para la paz. Siendo inminente la necesidad de fortalecer escenarios educativos, el presente proyecto pretende comprender que los procesos de educación ambiental pueden cumplir con los

requisitos anteriormente descritos para la reconfiguración de imaginarios de cultura de paz y convivencia pacífica.

### **Paz y Ambiente**

Las recientes perspectivas de paz, especialmente aquellas que la analizan desde la resolución de conflictos, tienen fundamentos epistemológicos estrechamente relacionados con teorías ambientalistas de desarrollo sostenible (López, 2011). Así, pensar en una educación para la paz en la actualidad, tienen en cuenta las dimensiones personal, sociopolítica y ambiental. Complementando lo anterior, Rodríguez (1995) entiende la Educación para la Paz como:

(...) el proceso educativo basado en la no-violencia, que pretende alcanzar la triple armonía del hombre consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, en orden, a convivir en una comunidad donde los conflictos se regulan por consenso (...) (Citado en Cerdas, 2013, p.191).

En este orden de ideas, existen prácticas ambientales desde la escuela que, aunque no estén literalmente enfocadas a la cultura de paz, sus fundamentos basados en la educación social y comunitaria, la formación política o la responsabilidad social que brinda la identidad territorial, son epistemológicamente suficientes para asociarlos a una educación para la paz.

Referente a la educación social, encontramos investigaciones como la de Ariza, Hurtado y Quecán (2013) quienes como educadores infantiles desarrollaron su proyecto “Alternativas para articular la educación infantil con la educación ambiental: fortalecer las relaciones de respeto por el otro, una experiencia de reconocimiento del coexistir desde el sentido de lo humano“ con el fin de construir alternativas de educación ambiental para niños de primaria en una Institución Educativa de Bogotá que permitieran afianzar relaciones entre ellos y su entorno desde el reconocimiento de la dimensión humana. Concluyen que es muy importante que el

docente genere espacios a partir de las experiencias de vida de los niños, pues con esto reconocen su entorno y al otro logrando así una transformación en la convivencia (Ariza et al., 2013). El aporte de esta investigación al presente proyecto es que permite afirmar que la educación ambiental es transversal y que brinda herramientas para reconfigurar modos-de-ser-en-el-mundo pacíficos.

A nivel internacional, ya se han analizado las percepciones ambiente-sociedad que tienen estudiantes en sus instituciones, de modo que se encuentren investigaciones como la de Perales (2017) propuesta como “Educación ambiental y educación social: el punto de vista de los estudiantes”, en la que se interrelacionan la educación ambiental y la dimensión social a través de la educación para el desarrollo sostenible, con el propósito de establecer ideas para hacer a la sociedad cómplice de los objetivos de la educación ambiental. De este estudio se derivan conclusiones como que los estudiantes reconocen que el actual deterioro ambiental está íntimamente relacionado con la educación social y que no son actores pasivos del proceso, sino agentes de cambio (Perales, 2017). Así mismo, en el X Congreso Internacional de Investigación Educativa celebrado en México en 2009, surge una ponencia denominada “La evaluación de la cultura de paz y su relación con la educación ambiental en las escuelas asociadas a la UNESCO en el Sureste de México: caso preescolar”, en este estudio Rodríguez y Bustos (2009) evaluaron 35 centros educativos inscritos a la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO en México, para conocer los avances en la incorporación de cultura de Paz, encontrando que a través del dibujo, los niños en educación preescolar asocian los estados de paz a un ambiente sano y a una naturaleza sin deterioro, además de otras significaciones como los derechos fundamentales y los sentimientos. Estas dos investigaciones, demuestran que la educación ambiental y el desarrollo de imaginarios asociados a la cultura de paz están ahí, en el presente proyecto se pretende enriquecer estas investigaciones determinado la incidencia de un proyecto ambiental escolar significativo sobre las significaciones de estudiantes de poblaciones vulnerables a la violencia.

A propósito de la necesidad de desarrollo de la dimensión sociopolítica en la educación para la paz (Cerdas, 2013), en Colombia se han ejecutado variadas investigaciones en donde asocian el estudio del territorio desde el punto de vista político-ambiental al fomento de una cultura de paz en la escuela. De allí surgen ideas como las de Durán y Sainea (2017), en donde a través de su proyecto “el enfoque ambiental en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela: una experiencia educativa y de formación política con jóvenes de la IED Eduardo Umaña Mendoza” propusieron generar en los jóvenes dando un enfoque ambiental a las ciencias sociales, una formación socio-política para concebir de manera diferente el mundo y sus relaciones con él; en esta investigación se determinó que los estudiantes tienen concepciones neoliberales de la naturaleza ligadas al sistema económico capitalista que han permeado a la cotidianidad y que es fundamental generar espacios para el reconocimiento de territorio y de sí mismos en pro del redescubrimiento. De la misma manera encontramos el estudio de Rodríguez y Cubillos (2016), quienes a través de un estudio etnográfico en la misma institución educativa, promovieron dinámicas socio-ambientales para que con la apropiación de la identidad territorial, se transformara un simple espacio para reciclar y sembrar árboles (comité ambiental) en un escenario más significativo que conllevó a la formación de individuos críticos y reflexivos que cruzan fronteras de resistencias, subjetividades e identidades al ver la escuela como un “territorio de posibilidades” (Rodríguez y Cubillos, 2016).

En referencia a la dimensión ambiental, se ha encontrado alta relación entre las desigualdades del mundo, la crisis del Estado-Nación, el armamentismo generalizado y los conflictos ambientales (López, 2011), reconocer prácticas ambientales que si bien no necesariamente se desarrollan dentro de la institución social llamada escuela, también fomentan la cultura de paz en la ciudadanía, incurren en una gran relevancia para vencer el modelo económico actual que tiene una visión antropocéntrica de la naturaleza y su relación de dominación (Novo, 2009).

Siendo así, a nivel nacional-regional, se encuentran variados estudios, especialmente ubicados en zonas donde se ha evidenciado con mayor amplitud el conflicto armado, donde a través de prácticas ecológicas y de educación ambiental, se ha reactivado la comunidad, se ha recuperado la identidad territorial y los individuos están en la búsqueda de estados de paz. Un ejemplo de ello, son los resultados de la investigación “Ecología como estrategia de paz, red Caquetá paz. Sistematización de las prácticas pedagógicas significativas” de Gaviria, Sánchez y Gómez (2018), en donde se caracterizaron 7 proyectos en ecología que ayudan a construir paz en Caquetá, enfatizados en seguridad alimentaria, niñez y juventud, protección de recursos y semillas e inclusión socio-económica, estos proyectos además de la reactivación económica de la comunidad a través del desarrollo sostenible, han reconfigurado en sus actores imaginarios donde se trabaja colectivamente, se reconoce al otro y se respeta la naturaleza.

Igualmente, en la misma región, Murcia y Murcia (2018) a través de un estudio desde la complementariedad denominado “Prácticas significativas en ecología educativa: construyendo escenarios de paz”, sistematizaron una experiencia en ecología sobre seguridad alimentaria realizada en la misma región para realizar un aporte desde la ecología a la configuración de una nueva escuela dinámica donde la educación en contexto es requerida para configurar las realidades sociales. De esta investigación concluyeron que “la paz es una actitud del ser humano/social frente al mundo y las relaciones del ser humano con este” (Murcia y Murcia, 2018) y que, con proyectos comunitarios asociados a la ecología, se pueden promover dicha actitud en comunidades que han sido influenciadas por la violencia de nuestro país.

Un proyecto de investigación de la Universidad Javeriana caracterizó en el departamento de Córdoba la dimensión de la educación ambiental y la educación para la paz en un espacio geográfico que fue anteriormente utilizado como escenario de conflicto a través del desarrollo de una estrategia para el desarrollo económico (estudio de caso con ASOCAIMÁN) denominada “BOSQUES DE PAZ” realizados en la Bahía de Cispatá con la comunidad de San Antero. Allí, desde un enfoque cualitativo Puentes (2019) concluyó que, a

partir del trabajo de conservación de sus manglares en la comunidad de San Antero, tanto la educación para la paz y como la educación ambiental desarrollan dimensiones pedagógicas, políticas, éticas y económicas donde se configura el reconocimiento, el empoderamiento y la democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades como sujetos políticos (Puentes, 2019).

Finalmente, desde la Universidad de la Amazonía, la investigación desarrollada por Correa, Pascuas y Marlés (2016), denominada “Estrategias de educación ambiental que contribuyen al proceso de construcción de paz territorial” determina cómo la educación ambiental puede ser significativamente importante para la paz territorial, y cómo es urgente modificar la forma de pensar las acciones cotidianas y sus impactos. De esta manera, dentro de sus resultados, revela 3 estrategias de educación ambiental para generar dinámicas sociales en la construcción de paz territorial, entre ellas están los imaginarios sociales de los cuales resaltan que:

(...) permiten identificar esos puntos de anclaje, para dialogar entre diferencias que propendan por la biodiversidad, puesto que aunque la visión individualista ha segado y engañado el humanismo, la memoria cultural se resiste al olvido y grita de manera silenciosa que la búsqueda no está en lo visible, en lo tangible, está en la complejidad del ser y su pensamiento, lo cual se puede vislumbrar en la convergencia de la identidad colectiva para reinventar las identidades presentes, reconfigurar formas de pensar y actuar. (Correa et al., 2016)

Todas las anteriores investigaciones son evidencia en que existen prácticas ambientales desde instituciones sociales como la comunidad, que han logrado exitosamente generar espacios de paz, este mismo objetivo se puede lograr desde escenarios escolares con ayuda de procesos de educación ambiental que se desarrollan en ellos.

## 6. Referente Teórico

La reflexión teórica de la presente investigación se delimita en cinco categorías que permiten comprender el accionar metodológico y la importancia de una educación ambiental estructurada y con propósitos para la construcción del tejido social, en estas cinco categorías se abordarán las complejidades de las conceptualizaciones y los enfoques que orientaron este proceso investigativo.

### **Cultura de Paz**

Existen diferentes perspectivas epistemológicas para el análisis del concepto paz que dependen del periodo histórico en el que se construyeron y han sido la base para la fundamentación de otras que sobresalen en la actualidad.

López (2011), distingue tres etapas para la construcción de las teorías de paz: posterior a la segunda guerra mundial, la paz se enfoca en el estudio de la guerra y la violencia, denominándose a esta visión como *paz negativa*; en los años cincuenta surge el concepto de *paz positiva*, en la cual se hace énfasis en la satisfacción de necesidades de seguridad, bienestar, libertad e identidad; finalmente, el autor indica que en los años noventa surge la teoría de la paz imperfecta y la cultura de paz, aspectos muy importantes para el presente proyecto.

En este sentido, la variedad de posiciones epistemológicas en la investigación para la paz abre paso a tratar de comprender las razones profundas de la violencia, siendo este fenómeno uno de los causantes de no encontrar estados de paz. Es así como en las investigaciones de Galtung (1990), se reconoce que no simplemente existe una violencia “directa” en donde se vulneran las necesidades de supervivencia y bienestar a través de acciones como el acoso, represión, miseria o muerte, sino que en la esfera simbólica, la comunidad legitima pensamientos o ideas violentos propios de su cultura y las realidades



sociales en las que se ha desarrollado, esta “violencia cultural” justifica la violencia directa, pues en los sentidos y significados de los actores sociales hacen parte de lo natural.

Asimismo, Galtung explica que también existe un tipo de “violencia estructural” la cual se manifiesta “al impedir la formación de la conciencia y la movilización, que son las dos condiciones para la lucha eficaz contra la dominación y la explotación” (p.153), la estructura referenciada como un aparato de dominación a nivel político y económico, impide el desarrollo de la cultura de paz, pues la comunidad se ve sometida a procesos como la alienación, la explotación o la desintegración (Galtung, 1990).

Sin embargo, la investigación de la paz no solo se direccionó al estudio de la violencia, sus dimensiones y complejidad, con el transcurso de los años esta perspectiva fue cambiando al comprender la paz como un elemento constitutivo de las realidades sociales en las que se interpreta como un símbolo al cual se le dan significados similares en diferentes culturas, deja de ser un concepto aislado y se liga a las realidades vivenciales e imaginarios de los sujetos.

Estudiando desde las realidades sociales, Muñoz (2005) indica que el “conflicto” no solo se puntualiza como una expresión de la violencia, sino que, en un sentido más amplio, hace parte de la gama de comportamientos que surgen de las continuas relaciones de los seres vivos y que, por lo tanto, para sobreponerse a las condiciones materiales y biológicas de la vida producto de procesos evolutivos, los seres humanos nos hemos adaptado.

Es así como, el humano siendo un ser emocional y cognoscitivo, en ocasiones toma posturas propias orientadas por sus necesidades y deseos que pueden no coincidir con los demás y abre paso a procesos como el diálogo, la mediación y la solución de los conflictos. De ahí que la paz necesite ser estudiada desde el conflicto, reconociendo que este “forma parte del proceso de interacción social en el que los intereses de los individuos y grupos se interaccionan, se regulan, transforman o resuelven en ocasiones” (Muñoz, 2005, p. 13), lo que se requiere es reflexionar acerca de él, para evidenciar las experiencias que permiten regular

conflictos pacíficamente al reconocer que existe otro con necesidades y tratar de satisfacerlas, a esta visión, Muñoz la describe como la *paz imperfecta* (2005).

Por otro lado, algunos estudios se orientan a la comprensión de los conflictos y los fenómenos sociales a partir de construir un paradigma pacífico en el que se mantenga como propósito principal neutralizar los brotes de violencia cultural que puedan surgir en una población. Para Jiménez (2014), la paz debe ser un proceso activo en el que se propone “neutralizar los elementos violentos que habitan en los patrones que posee cada sociedad para organizar las relaciones entre los individuos, las familias, los grupos y la naturaleza” (Jiménez, 2014, p.22) a través de la formación en principios y valores de la comunidad.

Esta fundamentación de la *paz neutra* expone también que el medio para la neutralización de los conflictos es el diálogo, el conversar entre iguales con un tono de voz equilibrado y placentero permite generar empatía con el otro. El logro de la paz en la comunidad ocurre en la medida que el diálogo fluye de manera horizontal sin búsqueda de dominación, promoviendo acuerdos y basados en principios como la honestidad, la igualdad, la libertad, la justicia o la responsabilidad (Jiménez, 2014).

Con los anteriores referentes se estipula que la paz es un proceso de construcción permanente, en donde se busca vehementemente la solución de conflictos de manera que se alcance el bien común y se reconozca al otro como un sujeto senti-pensante que se ve afectado por decisiones, lo anterior se ajusta con la Teoría del Reconocimiento de Ricoeur en donde se habla inicialmente del reconocimiento de sí como hombre capaz y luego del reconocimiento mutuo donde el otro se convierte en el prójimo y se llega a estados de paz al mantener la mutualidad del don (tomado de Rebok, 2015) e igualmente se ajusta a los pensamientos de Boff (2002) quien afirma que el cuidado es un modo de ser en el mundo en el que se piensa y siente preocupación por el otro y el planeta tierra, incurriendo en la necesidad de desarrollar cualidades existenciales humanas como el amor, la justa medida, la convivencialidad y la compasión.

Ricoeur en su libro *Caminos de reconocimiento* (2006), explica que la identificación propia se da cuando el sujeto se reconoce como “alguien capaz” y este proceso lleva a una percepción del otro como “alguien”, al ocurrir esto, se da el reconocimiento mutuo “Ser reconocido, si alguna vez acontece, sería para cada uno recibir la plena garantía de su identidad gracias al reconocimiento por parte de otro de su dominio de capacidades” (Ricoeur, 2006, p. 312) este reconocimiento “el uno del otro” genera una acción recíproca de *mutualidad*, en el que las relaciones sociales se dan desde la búsqueda del beneficio mutuo, lo cual da lógica al sentido existencial del actor social y promueve *estados de paz*.

En el análisis que Domingo (2006) desarrolla sobre la Teoría del Reconocimiento de Ricoeur, explica que existen experiencias de reconocimiento que no vienen de la lucha ni la supervivencia, sino que se evidencian como mediaciones simbólicas que dan certeza que el empeño moral no es ilusorio y animan al sujeto al ejercicio de la acción del don por el simple hecho de reconocer al otro y sentir gratitud. Estas experiencias que no se logran evidenciar en intercambios comerciales –pues en el comercio el dar tiene un fin retributivo- se conocen como estados de paz y permiten al sujeto crear imaginarios en donde se da y se devuelve –don- por el simple hecho de que en su imaginario es lo correcto.

Con respecto a la cultura de paz, esta se logra evidenciar cuando se solucionan los conflictos de manera no violenta y empática, generando interacciones sociales basadas en principios asociados a la paz, al respecto Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes (2019) citan a la UNESCO al explicar que:

(..) la cultura de paz vista como proceso, admite la existencia de los conflictos, pero rechaza toda interacción violenta a la hora de prevenirlos, y busca solucionarlos a través del diálogo y la negociación, garantizando los derechos de las partes en la participación resolutiva (p. 283).

Siendo el hombre un ser social, requiere del otro para facilitar procesos y enriquecer resultados, las relaciones sociales que se dan al conectar el lenguaje y el sentido emocional en el conversar, es lo que nos diferencia de otros seres animales y nos convierte en humanos tal como lo manifiesta Maturana (1996), es en el conversar y en la convivencia con el otro, que configuramos el mundo en el que vivimos y esto nos hace implícitamente responsables de lo que pase en el mundo externo, pues surge de la dinámica de nuestro operar como humanos (p. 31). En la reconstrucción del tejido social como búsqueda de la paz, se requiere legitimar al otro en convivencia, esto se logra al incluir en el desarrollo de la realidad social valores como el respeto, la tolerancia, el diálogo, la empatía y la resolución de conflictos de manera no violenta.

Infortunadamente, estos valores se han perdido en algunos lugares de nuestro territorio, pues el sentido de la responsabilidad que el sujeto tiene sobre el otro está sesgado por una cultura de apropiación, dominación y exigencia manifestándose entonces violencia cultural justificada por factores que el mismo sujeto ha configurado en su realidad social. Para ir recuperando el tejido social, se han puesto en marcha estrategias que fomenten escenarios de paz formales y no formales en todo el país, así como la promoción de estudios orientados al análisis del conflicto o las transformaciones sociales.

Desde las instituciones educativas surge como primera estrategia para mejorar la convivencia escolar y la cultura de paz la ruta de atención para la resolución de conflictos instituida con la Ley 1620 de 2013 y que se incluye dentro del proyecto de convivencia escolar, siendo este mecanismo insuficiente para la formación en los valores necesarios para crear escenarios de paz y reconfigurar los imaginarios violentos de los estudiantes, pues se evidenció falta de concreción con sus objetivos específicos (Castro, 2018), a partir de la Ley 1732 de 2014 se implementa la cátedra de la paz en las instituciones educativas colombianas como otra estrategia para la creación de la cultura de paz que se está buscando. Adicionalmente, existen otros escenarios no específicos que desde la voz de sus actores

pueden iniciar el proceso de visibilización para el reconocimiento de estos como escenarios propicios para la formación en la cultura de paz y la convivencia pacífica.

### **Convivencia Pacífica**

Al igual que el concepto paz, la convivencia tiene variadas significaciones que desencadenan convicciones y modos de ser particulares en los sujetos, este concepto polisémico varía según el contexto y las fundamentaciones teóricas que lo acompañen, así, en algunos escenarios la convivencia es sinónimo de coexistencia y se basa en la capacidad de vivir en un mismo lugar siguiendo ciertas normas para el bienestar común, en otros espacios este término es asociado al seguimiento de unos lineamientos disciplinares que determinan la “buena convivencia” y por tanto, se otorga un valor punitivo al no cumplimiento de los mismos, finalmente, existen otras acepciones del concepto que son fundamentadas en una interacción proactiva y positiva de diversas áreas de la vida, el pensar en el otro y la resolución de conflictos, por tanto, los escenarios propenden por brindar estrategias para su construcción positiva y fortalecimiento (Mena y Huneus, 2017).

Para el presente proyecto de investigación, la convivencia adquiere gran relevancia debido a que desde la fundamentación teórica en donde desarrollan nociones sobre la paz imperfecta, la cultura de paz y la educación para la paz, variados autores asumen que parte de esta se hace visible en la convivencia pacífica (Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes, 2019; Cortés, 2016; Jaramillo y Murcia, 2013).

La convivencia pacífica a la que hacen referencia los autores, describe que, a través de la configuración de imaginarios de paz y la obtención de estados de paz en el sujeto, se promueven habilidades interpersonales y sociales cargadas de valores como el amor, la justa medida, el diálogo, la justicia, la tolerancia, la valoración de la diversidad, el diálogo, la tolerancia y la solidaridad, que conllevan al reconocimiento del otro y la naturaleza construyendo un escenario donde se genera un sentido común de familiaridad y respeto.

En relación con el enfoque a través del cual se pretende estudiar la noción de convivencia, se retoma la postura de Mena y Huneus (2017) quienes exponen que la convivencia:

“(…) busca producir transformaciones culturales, poniendo su foco en generar nuevas prácticas y dinámicas que reemplacen las situaciones de violencia por una cultura de paz, donde se propician procedimientos democráticos y la convivencia se trabaja de forma transversal tanto implícita como explícitamente” (p.9).

A nivel escolar, es importante reconocer que la convivencia maneja las mismas nociones que otras instituciones sociales, pues ella requiere ser construida desde un enfoque que involucre a toda la comunidad educativa, en el que la práctica de una convivencia pacífica se viva en el contexto y se adentre en el tejido social de manera orgánica y no impositiva, aminorando la violencia estructural y directa a la cual pueden estar sometidos los sujetos en el contexto escolar y extrapolando estos valores a sus contextos familiares y sociales.

Aun así, investigaciones sobre convivencia escolar demuestran variados enfoques que dependen del campo de estudio desde el cual se hace el aporte, Carbajal Padilla y Fierro Evans (2019) explican que la convivencia puede ser estudiada desde el *Clima Escolar*, en donde se analizan las conductas, maltratos, factores de riesgo y estrategias de disminución de la violencia en la escuela; también, en la escuela se puede trabajar la convivencia desde una perspectiva *Socio-Emocional* o desde una posición de *Desarrollo Moral*, en las que se promueve el desarrollo de habilidades sociales y el reconocimiento del otro.

Las mismas autoras referencian que a nivel escolar la convivencia puede también tomar una posición *Democrática* o desde la *Educación para los Derechos Humanos*, como procesos para promover la democracia en la escuela y las capacidades cívicas o el cumplimiento de los derechos humanos además de “garantizar el pleno ejercicio de todos los derechos de la infancia” (Carbajal Padilla y Fierro Evans, 2019, p. 4). Finalmente, en la convivencia escolar

también se manifiesta una perspectiva desde la *Educación para la Paz*, en la cual, se procura atender las distintas manifestaciones de violencia y la comprensión del conflicto como estrategia para su mediación

Infelizmente, en Latinoamérica, es muy común que el enfoque de la noción de convivencia escolar sea orientado al seguimiento de unas normas para prevenir la violencia y la indisciplina, lo cual conlleva a que se incorporen contenidos a través de asignaturas y se dé un valor punitivo a las normas, en este caso las nociones del buen vivir impuestas no se instauran en los imaginarios porque no intervienen en relaciones sociales vividas (Mena y Huneus, 2017).

Por otro lado, las acciones de promoción de convivencia escolar en nuestro país no han sido muy beneficiosas, Castro en su investigación realizada en 2018 expone que en seis departamentos de Colombia el 22,5% de los menores han ejercido algún tipo de violencia y el 56,8% se reconocen como víctimas de “bullying”. Lo anterior se convierte en una cifra aún más preocupante, cuando se determina que en el entramado simbólico de los estudiantes ejercer algún tipo de violencia lo legitima como “avisado” por no dejarse de los demás (p. 25).

Para hacerle frente a esta problemática, el Estado colombiano determinó algunos lineamientos como la Ley 1620 y su Decreto Reglamentario 1965 del 2013, en donde se regula la normatividad para crear el Sistema de Convivencia Escolar, el cual:

...abarca un conjunto de acciones y procedimientos delimitado fundamentalmente a cinco ejes: construcción de competencias ciudadanas, formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, mitigación del acoso escolar o bullying en sus diferentes manifestaciones, reducción del embarazo precoz en la adolescencia y disminución de las enfermedades de transmisión sexual (Castro, 2018, p. 31).

Infelizmente, y según los datos estadísticos en donde se comprende que la violencia está ejercida desde un nivel cultural/simbólico y estructural por las condiciones de

vulnerabilidad de muchas comunidades en el país, la creación de un sistema de convivencia escolar es insuficiente para suplir las necesidades de la escuela colombiana, por lo tanto, limita la promoción de una verdadera cultura de paz.

En este orden de ideas, la convivencia se asume como todos los procesos que a través de interrelaciones personales y sociales se viven en la cotidianidad, estos procesos se construyen de manera colectiva para bien o para mal, teniendo con ello un impacto positivo o negativo. A través de escenarios donde se fomente la cultura de paz en instituciones sociales como la escuela, se puede enfocar la convivencia de manera que los actores de las relaciones reconozcan a los otros y piensen en las consecuencias de sus acciones, fomentando así una convivencia pacífica, positiva y duradera.

## **Educación**

La promesa de progreso y bienestar que trajo consigo la visión globalizadora se ha ido desvaneciendo para abrir paso a evidentes problemas de desigualdad, violencia, injusticia, homogenización social y destrucción ecológica que han formado en el sujeto el empobrecimiento de su subjetividad y de sus relaciones con los otros y el entorno (Torres Carrillo, 2002).

Esta cultura patriarcal heredada y que fomenta modos de ser en el mundo basados en la exigencia y en la dicotomía entre el bien y el mal, orienta a los sujetos a vivir en conflicto, pues la búsqueda de control y dominación para obtener el poder se sobrepone a la convivencia pacífica con el otro. En este sentido, la educación y la escuela se centran en lo académico dado que la razón y la lógica lograrían ser una manera de control ante la maldad conductual, favoreciendo la estructura de dominación económica, política y social del estado globalizado.

Este desarrollo social conducente al modelo capitalista orienta al sujeto y sus relaciones desde una visión utilitarista mediada por el beneficio propio, la individualización y la



impersonalidad, esto hace que vivamos en una cultura de dominación y exigencia de la obediencia que se ha trasegado hasta la educación y contempla una posición vertical entre el profesor y el estudiante donde el profesor enseña y el estudiante aprende.

Dicha posición, se puede expresar con las palabras de Freire (1970):

Si el educador es quien sabe, y los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida (p. 53).

En Colombia, la educación y la escuela vista como institución social que ayuda a la construcción de sentidos y significados (Jaramillo y Murcia, 2013) se han construido bajo esta visión de poder instituida por modelos colonizadores que pretenden mantener el desarrollo de competencias ideales en el mercado laboral impuesto por el neoliberalismo que está permeado en las políticas que modelan los procesos educativos.

Una nueva visión desde el sur está surgiendo entre las grietas irreparables de la globalización para romper esa jerarquía Norte-Sur nacida de un desarrollo capitalista y desigual del mundo, este proceso de desfamiliarización busca desligarse de las formas de dominación actual y articula una lucha social por el reconocimiento de sus saberes locales articulando la globalidad (De Sousa Santos, 2018). Esta nueva perspectiva que paulatinamente toma más fuerza argumenta que la educación necesita desarrollarse desde lo local para responder a lo global, requiere de una posición reflexiva del sujeto y no distingue fracturas entre el mundo interior-pensado por el niño y el mundo exterior-vivido por el niño (Fayad, 2011).

Esta visión liberadora mediada por el diálogo y el contacto con el entorno es un acto cognoscente donde cada uno se siente sujeto de su pensar, pero se educa en comunión (Freire, 1970). A juicio de Durkheim (citado por Jaramillo y Murcia, 2013), la educación debe

responder a particularidades sociales, pues es en sí misma una creación social que se considera para mantener esa sociedad configurada; al hacer frente a la realidad, el proceso educativo compromete al sujeto en la transformación de comunidad, pues se analizan las realidades propias desde sus mismas perspectivas.

Para empoderar a las sociedades desde su propio reconocimiento, Fals Borda (citado en Quintero, 2019) enfatiza la educación como un espacio para la liberación y la emancipación, donde la relación se da a nivel horizontal sujeto-sujeto y el educador es visto como un investigador que es guía en este proceso de transformación; su propuesta de investigación social IAP (investigación – acción – participativa), desde un punto de vista educativo permite liderar procesos más profundos y transformadores de realidades que quedan interiorizados en los actores, sean estudiantes o docentes, y permiten la construcción de imaginarios sociales que estructuran unas formas diferentes de ver y estar en el mundo.

Es entonces muy importante mencionar el papel de la investigación en la formación de una educación en la cual el estudiante habla, reflexiona y actúa como un investigador, Mejía y Manjarrés (2011) aseguran que utilizar la investigación como estrategia pedagógica permite “lograr mejores resultados cognitivos desde la integralidad que pide el paradigma liberador” (p.165-166). Los procesos de investigación en la escuela contribuyen a una formación basada en la perspectiva constructivista, que no solo forma la dimensión cognitiva de la persona, sino que permea a aspectos personales como lo afectivo, lo valorativo o su actuar, lo cual permite la formación de la ciudadanía y la reconstrucción del tejido social.

Una educación liberadora o emancipadora es en sí misma, una educación para la paz, puesto que en comunión se estructuran sentidos y significados tan fundamentados que transforman positivamente su realidad; para la transformación de dicha realidad, el sujeto no solo debe valerse de la intervención en actividades propuestas, sino que exige un compromiso interno que se da solo cuando este se auto reconoce, reconoce a los otros y se reconoce al

lado de otros, configurando en sí su modo de ser en el mundo basado en una auto reflexión y la criticidad de su realidad.

Finalmente es importante declarar que la educación es un permanente entendimiento de los fenómenos sociales en esta realidad mutable, para la transformación positiva en comunidad.

### **Educación Ambiental**

En las últimas décadas se ha logrado evidenciar en la sociedad la inminente necesidad de incluir en las acciones del diario vivir una visión en donde no sólo se trabaje por mejorar la calidad de vida de los seres humanos, sino que también se promueva el cuidado y conservación del contexto, ampliando esta visión a las interacciones entre los individuos y la naturaleza. Este ejercicio de entendimiento en el que el humano se despoja de la idea judeocristiana de pretender que la naturaleza nos pertenece para pasar a entenderse como un ser que es parte de ella, es a lo que hoy se le conoce como bio-centrismo o ecocentrismo, en esta postura se propone una nueva mirada filosófica a la relación entre la naturaleza y el hombre tal como lo indica Novo (2009):

El eje referencial sobre el que gira este cambio es, a su vez, *una nueva mirada filosófica*: la que contempla al ser humano no como dominador o «dueño» de la naturaleza sino como parte de ella, como una especie que, con sus indudables singularidades, está retada a entenderse y desarrollarse en armonía con el resto de la biosfera (p. 202).

Esta nueva mirada filosófica incluye la apropiación de un nuevo *ethos* en donde el humano deje de ser el centro para convertirse en conexión y correlación con el otro y el ambiente. Bajo el entramado cultural que construye un tejido social se configuran imaginarios

sociales donde cada decisión, cada concepto, cada idea y cada imagen que se tenga del ambiente se fundamenta en el principio de que el humano es naturaleza (Noguera, 2007) y que, como responsable de la misma es necesario adquirir un modo-de-ser-en-el-mundo que se base en el cuidado de la vida y la preservación de la tierra. Al respecto Boff (2001) expone que: “sin cuidado triunfa la entropía, es decir, el desgaste de todas las cosas bajo la avaricia irrefrenable del tiempo; con el cuidado crece la sintropía, el complot favorable de todos los factores que mantienen lo más posible la existencia” (p. 76). Una ética ambiental basada en el cuidado fomenta la preservación de la tierra y los seres que habitan en ella bajo principios como el respeto, el amor, la justicia social y la paz.

Con base en estas ideas y en contraposición al crecimiento económico capitalista que amenaza con la contaminación extrema y el deterioro del medio ambiente al basar sus ideales en la sobreexplotación de los recursos naturales, la UNESCO en los años setenta inicia la inclusión del concepto Educación Ambiental como aspecto fundamental para el desarrollo sostenible.

En este sentido, en Colombia la Política Nacional de Educación Ambiental entre sus objetivos generales establece que es necesario:

Proporcionar instrumentos que permitan abrir espacios para la reflexión crítica, a propósito de la necesidad de avanzar hacia modelos de desarrollo, que incorporen un concepto de sostenibilidad, no solamente natural sino también social, para la cualificación de las interacciones: sociedad-naturaleza-cultura y la transformación adecuada de las realidades ambientales (Ministerio de Educación y Ministerio de Ambiente. 2005, p.14).

Se considera entonces a la educación ambiental como una solución para cerrar la brecha entre los problemas ambientales y la reflexión crítica de los mismos, para que se

provoquen cambios en las mentalidades y así el origen de la problemática ambiental-que es la conducta humana- se vea debilitado. En el Manifiesto por la vida: por una ética para la sustentabilidad, elaborado en 2002 en el marco del Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable, se sostiene claramente que “el modelo civilizatorio actual” es el que degrada el ambiente, pues contempla a la naturaleza materia prima útil para beneficio de los procesos mercantiles de la globalización y no se interioriza en el reconocimiento del otro y en cómo el deterioro ambiental le puede afectar.

El desarrollo sostenible es planteado como una solución para pensar globalmente actuando desde lo local, permeado por la reapropiación social y orientado a construir dentro del tejido social una ética ambiental. El reto está en que desde los procesos de educación ambiental se fomente una cultura ambiental en la vida cotidiana, el respeto a la diversidad y la sostenibilidad de los contextos naturales, a través de una reinención de la manera en que se estudia el ambiente construyendo un nuevo *ethos o modo de ser* (Ministerio de Educación y Ministerio de Medio Ambiente, 2005).

Para efectos de los objetivos del presente proyecto, la educación ambiental es vista desde una postura humanista, pues se enfatiza la dimensión humana del ambiente toda vez que se considera que al conocer el medio ambiente y relacionarse mejor con él, se facilita el desarrollo humano y su relación directa con la naturaleza, percibiéndose esta como medio de convivencia social y como parte del proyecto de vida (Núñez y García, 2019). En este desarrollo humano y fortalecimiento de la relación con la naturaleza, se pueden construir imaginarios sociales orientados hacia la cultura de paz y la convivencia pacífica que pueden extrapolarse a diferentes instituciones sociales y no solo se limitan a procesos ambientales.

Como resultado de la inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal a partir de las políticas nacionales educativa y ambiental, se institucionalizaron los Proyectos

Ambientales Escolares, los cuales se incorporaron en el proyecto educativo institucional (PEI) de cada institución educativa.

### ***Proyectos Ambientales Escolares PRAE***

La adopción del PRAE como uno de los ejes transversales del currículo de la educación básica a través del Decreto 1743 de 1994, estableció que “la educación ambiental deberá tener en cuenta los principios de interculturalidad, formación en valores, regionalización, de interdisciplina y de participación y formación para la democracia, la gestión y la resolución de problemas, y que debe estar presente en todos los componentes del currículo” (art. 2).

Esta estrategia con el paso de los años se ha consolidado más a través de lineamientos políticos estructurados que la designan como una actividad clave para el fomento de los procesos de educación ambiental y el desarrollo territorial, en la ley 1549 de 2012, se determina la responsabilidad de las entidades gubernamentales en apoyar y fortalecer los procesos de educación ambiental que es responsabilidad de todos (art. 2) dentro de los cuales están los Proyectos Ambientales Escolares PRAE, quienes requieren estar incluidos en las dinámicas curriculares y transversalizar problemáticas ambientales relacionadas “al 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” (art. 8).

Para ello, se requiere que estos proyectos sean especializados y bien estructurados y así fomenten el desarrollo de imaginarios adecuados que ayuden en la toma de decisiones éticas y responsables frente al manejo sostenible del ambiente.

Infortunadamente, en algunas instituciones educativas este PRAE no está inmerso en la malla curricular, sino que se ve como un proceso ajeno a ella, lo anterior, al no generar sentido para los implicados en el proceso (docentes, estudiantes, padres de familia) disminuye los alcances del proyecto y limita la vinculación de la institución como un todo trabajando por un fin

(Cruz, 2017). En el presente proyecto se pretende visibilizar los Proyectos Escolares Ambientales PRAE, como una estrategia para fomentar imaginarios de paz y convivencia, sustentando que los PRAE son escenarios en donde a través de los procesos de educación ambiental, se construyen valores individuales y sociales a partir del contacto con sus realidades y posibilita a través del análisis crítico y la resolución de problemas ambientales reconocerse a sí mismo, al otro y a la naturaleza.

### **Imaginarios Sociales**

En la sociedad y sus instituciones sociales existen unidades de sentido que se arraigan en los sujetos de manera tal, que operan de modo inherente en sus formas de concepción del mundo e influyen en la toma de decisiones, estas unidades de sentido al ser reproducidas y aprobadas por la comunidad se instauran como significaciones sociales que le dan acepción a la misma y fundamentan sus procesos de construcción. Agudelo (2011), basándose en las reflexiones de Cornelius Castoriadis, se refiere a estas ideas como los imaginarios sociales, los cuales define como “el conjunto de significaciones que articulan la sociedad, sus necesidades, su mundo. Como esquema organizador, crea las condiciones de representabilidad del grupo” (p. 10).

Según lo anterior, los imaginarios sociales son redes de relaciones entre ideas o imágenes socialmente aceptadas y transmisibles a otros miembros o grupos que son soporte para la fundamentación de otras ideologías sociales, estos imaginarios generan en un grupo que comparte un mismo contexto histórico sensibilidades y comportamientos específicos que por su rasgo de durabilidad limitada, abre posibilidades de reestructuración.

Las anteriores caracterizaciones hacen que los imaginarios sociales sean una categoría importante en el presente proyecto, pues a través del análisis de la materialización semiótica y comportamientos que tienen los grupos analizados en sus prácticas pedagógicas ambientales cotidianas, se revelarán aquellos imaginarios que a través de la educación ambiental que se

promueve en los PRAE se han instituido y están relacionados a las ideas de cultura de paz y convivencia pacífica expuestas anteriormente.

Estas ideas permiten reescribir la escuela a través de la búsqueda de imaginarios sociales en donde se recupere el papel creador de la misma y se potencien imaginarios positivos que conlleven a estados de paz y convivencia pacífica. Las anteriores rutas solo pueden ser logradas si se alcanza una transformación en la convicción y motivación para construir nuevos acuerdos sociales, derogando aquellos muy naturalizados actualmente en donde se aprueba colectivamente que la competitividad y el perfeccionamiento de una técnica son la clave para responder al modelo industrializado y capitalista del mercado.

Las ideas anteriores, son planteadas por Murcia (2013), a través de la reflexión de una compleja investigación a nivel nacional realizada por el grupo Mundo Simbólicos respecto a los imaginarios instaurados en la escuela colombiana, en la investigación se determina que la escuela desde sus inicios, se construyó en Colombia con las bases equivocadas, siendo el modo de pensamiento de la época y las relaciones de poder quienes instituyeron imaginarios evocados desde la racionalidad en donde significaron que la ilustración era sinónimo de libertad dejando a un lado los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que habían florecido en Europa.

Este terrible traspies, solo se consolidó más con la llegada de la industrialización, pues los imaginarios migraron a la formación de una escuela desde la competitividad para ofrecer mano de obra capaz de competir y perfeccionada en sus técnicas. Los anteriores, son simples enunciados variados bajo las mismas argumentaciones que perduran hasta hoy y que no permiten una transformación escolar real pese a las reformas realizadas, pues en el imaginario de la comunidad aún prevalecen ideas como que la única manera de evitar la pobreza es ingresando al campo laboral y por lo tanto se debe ser competente para lograr un mejor trabajo (Murcia, 2013).



Lo anterior solo sustenta más la necesidad de un cambio desde los imaginarios más que desde los acuerdos sociales, pues los primeros son el impulso que reconfigura comportamientos, sensibilidades y formas de pensar del colectivo. El potenciar escenarios positivos en la escuela para el desarrollo de imaginarios basados en una pedagogía liberadora a través del diálogo, la conexión con la historia, la reflexión de las necesidades de las personas o el ambiente y otras ideas que se pueden leer en los postulados de Freire (1970), deja de lado la educación de tipo bancaria centrada en depositar o transferir conocimientos que responden al modelo actual del mercado, para abrirse a una pedagogía problematizadora, desarrollada en contexto y basada en el diálogo, objetivos claros en el proceso de emancipación que se deben los pueblos Latinoamericanos: “El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización.”(p. 68).

### **Comunidad Vulnerable a la Violencia.**

Conceptualizar la vulnerabilidad y los factores asociados al término, permite develar las acciones que son requeridas para el diagnóstico, la detección y el análisis de factores económicos, sociales y culturales que influyen en estas comunidades, además de que promueve la generación de estrategias y políticas públicas para el desarrollo de las áreas afectadas en la comunidad disminuyendo así su condición “vulnerable”.

La palabra vulnerabilidad tiene concepciones variadas que dependen de las particularidades de las disciplinas, pero igualmente se concuerda que la vulnerabilidad se da cuando un individuo o una comunidad tiene una “disposición interna a ser afectado por una amenaza” (Foschiatti, 2004), es decir, que dicho individuo o comunidad no puede resistir los efectos peligrosos de esa eventualidad, provocando una incapacidad de responder efectivamente. Esta vulnerabilidad depende de aspectos como el grado de exposición a la amenaza -reconociéndose esta como un factor externo que representa un potencial peligro o

desastre-, las estrategias de protección y reacción inmediata, la recuperación básica de las condiciones esenciales de subsistencia y la reconstrucción de otras necesarias (Foschiatti, 2004).

Para el contexto del presente proyecto, la vulnerabilidad se da en un individuo o una comunidad, cuando no puede responder a los efectos de la violencia estructural o directa a la cual están siendo sometidos por fenómenos como la inestabilidad económica, la fragilidad social o las condiciones de pobreza de su sociedad. Por ende, una comunidad vulnerable a la violencia se puede considerar como un conjunto de personas sometidas a la condición de vulnerabilidad anteriormente descrita en un mismo contexto y tiempo histórico.

En Colombia, el Departamento Nacional de Planeación –DPN- realiza estudios para analizar el índice la vulnerabilidad en aspectos como indefensión por condiciones de vida provocados por el sistema de salud, el sistema educativo, los medios de sustento, o el impacto del conflicto y el crimen organizado y común, aspectos que se relacionan con la incapacidad de responder a la violencia estructural y directa anteriormente referida. En estos estudios, se encuentra que Colombia es uno de los países con mayor número de personas con desplazamiento interno por violencia aunque se reduce con el pasar de los años, además expone que el índice de pobreza en la sociedad es alto, y dentro de él, los porcentajes de pobreza crónica son superiores; como dato particularmente importante para este proyecto, se encuentra en esta investigación que el municipio de Neiva está dentro de las ciudades intermedias en donde más llegan personas en la condición de vulnerabilidad por desplazamiento (Departamento Nacional de Planeación, 2005).

Estudios más recientes de este mismo departamento, evidencia en sus resultados sobre el índice de vulnerabilidad territorial Nacional, que el Huila se encuentra distribuido entre los índices de vulnerabilidad media y media baja, a excepción del municipio de Colombia que indica una vulnerabilidad media alta (Departamento Nacional de Planeación, 2015).

Lo anterior permite inferir que, aunque nuestro departamento no se encuentre en una situación crítica, está en la zona en que un pequeño retroceso puede generar una desestabilidad social, por tanto, es necesario generar dinámicas de transición hacia la paz y como no, a través de la escuela y los procesos de Educación Ambiental.

## **7. Diseño Metodológico**

El enfoque epistemológico que estructuró la presente investigación es del tipo interpretativo, enfocado bajo la perspectiva de la fenomenología hermenéutica propuesta por Heidegger en 1989, una visión que según explican Barbera e Inciarte (2012), busca comprender la experiencia vivida y hacer un correlato de las practicas sociales de los actores descubriendo significados profundos a partir de la deconstrucción y construcción hasta generar unidades de sentido. Este pensamiento acepta un tratamiento metodológico intersubjetivo, lo cual fue importante para orientar la comprensión de la Educación Ambiental en las comunidades vulnerables a la violencia de la ciudad de Neiva desde lo que la experiencia significa para el ser y no por el hecho de la experiencia misma.

En la fenomenología hermenéutica, es por medio de la descripción y comprensión de las vivencias que se descubre el significado del ser, pues es en la cotidianidad que el ser se vive a sí mismo y por lo tanto es (Heidegger, 2005, como se citó en Barbera e Inciarte, 2012), de esta manera, en la presente investigación se fundamentó el estudio desde las razones mas no desde las causas, es decir que se interpretaron las consideraciones de pensamiento, emociones y lógicas que motivaron a nuestros actores a hacer algo, no hubo propósito trasformativo, sino comprensivo.

Desde una lógica inductiva, el tener en cuenta la realidad social, la subjetividad del conocimiento y el discurso del sujeto, permiten dar una mirada comprensiva del fenómeno a estudiar; para lograr esta comprensión, la investigación se desarrolló desde el método

cualitativo, pues lo que resaltó fueron los sentidos y significados que se construyeron en el contexto. En este método se especifica el uso de la sistematización de experiencias, tomada como una estrategia que se dispuso a recuperar los saberes producidos en los procesos de educación ambiental estudiados para generar conocimientos consecuentes, intencionados y colectivo sobre ellos, específicamente comprender su papel en la configuración de un escenario de paz en la escuela, donde se legitime la cultura de paz y la convivencia pacífica.

En esta lógica, la metodología se centró en el análisis de materialización semiótica – discursos, textos o acciones narrativas- que produjo la audiencia participante de estos procesos de educación ambiental desarrollados dentro de Instituciones Educativas con comunidad vulnerable a la violencia; desde un alcance descriptivo-comprensivo, esta investigación advierte la relación entre la educación ambiental y construcción de imaginarios asociados a la cultura de paz y convivencia pacífica evidente por los comportamientos y sensibilidades de los actores sociales.

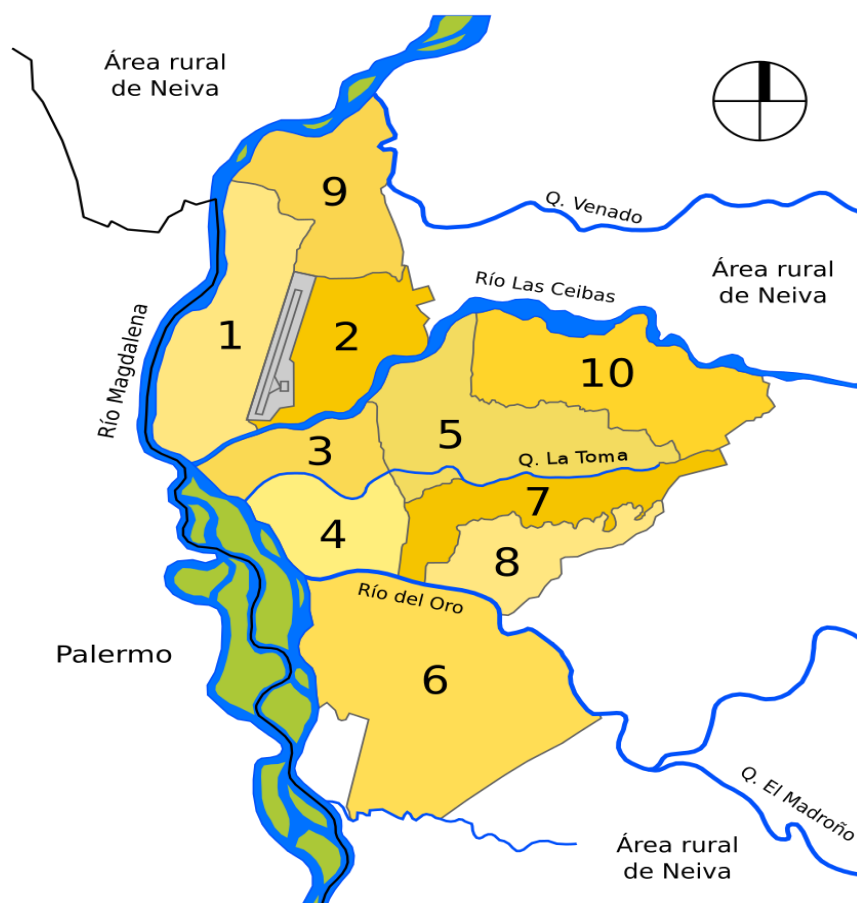
La investigación se desarrolló en el municipio de Neiva, capital del departamento del Huila, ubicado entre la Cordillera Central y Oriental, en una planicie sobre la margen oriental del río Magdalena. Este municipio cuenta con una extensión total en territorio de 4.594 hectáreas de extensión urbana y se divide actualmente en diez comunas a saber: Comuna Noroccidental o Uno, Comuna Nororiental o Dos, Comuna Entre Ríos o Tres, Comuna Central o Cuatro, Comuna Oriental o Cinco, Comuna Occidental o Seis, Comuna Centro Oriente o Siete, Comuna Suroriental u Ocho, Comuna Norte o Nueve y Comuna Oriente Alto o Diez, en la Figura 1, se muestra la distribución geográfica de las comunas en el municipio de Neiva.

De estas comunas, según el Plan de Desarrollo Municipal 2016 - 2019, cinco son consideradas vulnerables, entre las que se destacan las comunas 8, 9 y 10, en donde se encuentran alrededor de 93 asentamientos con 5.000 familias en condiciones de pobreza extrema, más de 80.000 víctimas del conflicto armado y cerca de 800 jóvenes pandilleros.

Es precisamente en Instituciones Educativas de estas tres comunas -Suroriental, Norte y Las Palmas- que se enfocó el estudio, pues estaban en concordancia con los objetivos de la investigación respecto a la ubicación y su buen posicionamiento a nivel municipal y/o regional por las experiencias significativas en sus procesos de educación ambiental. Estas instituciones educativas son el Técnico IPC Andrés Rosa (comuna 8), la institución educativa Eduardo Santos (comuna 9) y la institución educativa Humberto Tafur Charry (comuna 10).

**Figura 1**

*Ubicación de las comunas en el municipio de Neiva*



*Nota.* Tomado de *Comunas de Neiva*, Concejo de Neiva, 2016, Plan de desarrollo Municipal.

En este sentido, se seleccionó como audiencia focal en cada una de las Instituciones Educativas a graduados que estuvieron relacionados directamente con los procesos de educación ambiental caracterizados y que permanecieron en ellos al menos un año.

La Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa, es una institución de educación formal ubicada en la comuna 8 de la ciudad de Neiva, recibió en el 2018 el premio “Constructores de país en ambientes educativos” en la categoría de colegios públicos, otorgado por el Programa Colombia2020 del Periódico El Espectador, en el que se destacan los esfuerzos de muchos docentes para hacer que los colegios sean ambientes de paz, de crecimiento social y de transformación. También ha recibido otros reconocimientos por parte de la Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena CAM por “incentivar la investigación, la innovación y fortalecer la educación ambiental” (CAM, 2019) y por la Secretaría de Educación del municipio de Neiva como una de las experiencias significativas a nivel ambiental (SEM, 2018).

La Institución Educativa Eduardo Santos, también de educación formal y carácter público, está ubicada en la comuna 9 de la ciudad de Neiva, entre sus objetivos está el fortalecimiento de la dimensión ecológica desde la protección del medio ambiente y los recursos naturales; trabajando por ello, han recibido reconocimiento por parte de la Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena CAM en el año 2017 y 2018 por su PRAE significativo, además de habersele otorgado un reconocimiento por parte de la entidad de servicios públicos Ciudad Limpia S.A.E.S.P en su concurso de manejo de residuos sólidos Semillas Ecológicas en 2018.

La Institución Educativa Humberto Tafur Charry, de carácter oficial, está ubicada en la comuna 10 de la ciudad de Neiva y se ha destacado dentro de sus principios institucionales por la “formación para el futuro, con un alto sentido de responsabilidad en cuanto al cuidado y conservación del medio ambiente” (SEM Neiva). Esta institución también fue reconocida por la

Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena CAM en su Proyecto Ambiental Escolar PRAE en el año 2019 y marca una tendencia a ser partícipe de variados estudios referentes a la Educación Ambiental y la ecología.

Debido a que actualmente las actividades que se realizan en esta institución no han tenido igual trascendencia que las que se realizaron entre los años 2000 y 2010, cuando el proceso era estructurado y consecuente con las necesidades de la comunidad, se consideró pertinente para la investigación, caracterizar los procesos realizados durante estos años, puesto que generaron impacto a nivel local, departamental y nacional, y derivaron cambios significativos en los proyectos de vida de sus participantes. Por lo tanto, la caracterización se realizó a partir de la información obtenida al entrevistar a la docente que lideró los procesos de educación ambiental durante este periodo, y de la información que se encuentra en el blog que los estudiantes del grupo ecológico crearon para publicar sus actividades en esa época (*grupogotasverdes.blogspot.com*).

Los sentidos y significados que un individuo construye debido a sus formas de percibir el mundo expresan la realidad social en la que se desenvuelve y se evidencian a través de sus acciones y comportamientos, para analizar dichos sentidos y significados que colectivamente dan paso a imaginarios sociales instituidos se hace necesaria la utilización de una metodología diferente, que tenga en cuenta las tendencias de investigación cualitativa actuales y que las complemente entre sí.

Manteniendo la perspectiva del enfoque epistemológico de la fenomenología hermenéutica de Heidegger, el método cualitativo de la sistematización de experiencias y los objetivos propuestos en la presente investigación, metodológicamente se optó por utilizar una adaptación del método propuesto por Murcia y Jaramillo en 2008, denominado la complementariedad, en donde se tiene en cuenta que los contextos internos y externos están

interactuando con el fenómeno de investigación y se valora la propia percepción de los sujetos implicados (Murcia y Jaramillo, 2008).

Partiendo de considerar la categoría “Momento de investigación”, como un escenario metodológico en el que las actividades propuestas se acogen al fenómeno de la temporalidad, en esta investigación se manejaron tres momentos o etapas, los cuales se adecuaron a los objetivos específicos que se pretenden lograr en el presente proyecto.

En el “Momento 1” se realizó una caracterización de los procesos de educación ambiental en las instituciones educativas ubicadas en zonas vulnerables a la violencia seleccionadas, para ello, inicialmente se realizó un proceso de aproximación a la realidad sociocultural de los sujetos, pues se consideró necesario un primer contacto con las comunidades a estudiar para investigar los factores internos y externos que intervienen en ellas y permiten la organización de una pre-estructura (Murcia y Jaramillo, 2008).

En esta lógica, se realizó una caracterización en cada institución a partir de la revisión bibliográfica del Proyecto Educativo Institucional-PEI y del proyecto Ambiental Escolar-PRAE; teniendo presente que la situación de pandemia actual no permite las interacciones escolares desde la presencialidad, se realizó una revisión de material textual, visual y audiovisual de los procesos de educación ambiental realizados en cada institución educativa para captar la realidad desde la perspectiva de los actores y facilitar la comprensión y explicación de las realidades estudiadas, la caracterización y la revisión se registraron a través de fichas diseñadas acorde a las necesidades de la investigación (ver anexos).

Para obtener información que no es perceptible en la observación de estas evidencias, se llevó a cabo una entrevista no estructurada con los docentes líderes en los procesos de educación ambiental de las tres instituciones educativas, con apoyo de una guía de temas de



discusión previamente diseñada con base en lo hallado en la caracterización; esta entrevista complementó con aportes significativos los registros anteriores de la caracterización.

La información recolectada para la caracterización, se analizó en cada institución educativa desde articulación lógica del modelo pedagógico institucional con los objetivos, principios y el contexto de la comunidad, simultáneamente, se verificó la conexión de lo anterior con los procesos de educación ambiental desarrollados en la institución, se contrastó la información evidenciada en el proyecto ambiental escolar-PRAE- con el material textual, visual y audiovisual proporcionado y con la experiencia del docente líder de los procesos de educación ambiental. Finalmente, se determinó la corriente ambiental en la que pueden ser orientados estos procesos, según la caracterización definida por Sauvé (2005).

Una vez finalizada la caracterización, se inició la ejecución del “Momento 2” en el cual se determinaron los imaginarios sociales asociados a la cultura de paz y la convivencia pacífica que configuraron los graduados participantes de los procesos de educación ambiental en las instituciones educativas estudiadas.

A partir de las pre-categorías y primeras conclusiones determinadas a través de la caracterización de los procesos de educación ambiental de cada institución educativa, se hizo un trabajo de campo a profundidad, en el que se examinó la realidad caracterizada previamente, esta vez desde la voz de sus actores, quienes en este caso fueron aquellos graduados que integraron y participaron activamente de los procesos de educación ambiental durante su etapa escolar, lo anterior con la finalidad de reconocer nociones y acuerdos sociales dentro de los imaginarios de cultura de paz y convivencia pacífica que se pueden configurar en estos espacios pedagógicos.

Los imaginarios revelados a través del análisis de las convicciones, motivaciones y creencias que expusieron los actores sociales, fueron manifestados por ellos a través de una

entrevista semiestructurada en la que participaron, esta, aunque contenía preguntas generales para todos los entrevistados, las cuales permitieron matizar respuestas referentes a sentidos y significados de cultura de paz y convivencia pacífica, también contuvo preguntas específicas que fluyeron en la conversación de acuerdo a los intereses que demostraron los participantes.

Una vez realizadas las entrevistas, esta información se transcribió para posteriormente, iniciar el proceso de operación analítica (Penalva, Alaminos, francés y Santacreu, 2015) en la que hubo una descomposición de los datos para descubrir así categorías y conceptos relevantes, en nuestro caso, acerca de los sentidos y significados que los graduados manifestaron sobre la cultura de paz y la convivencia pacífica. Finalmente, se interpretaron estas categorías y se correlacionaron con teorías de paz como las de Muñoz (2009) o Jiménez (2014) entre otros autores de educación para la paz y convivencia pacífica, para así determinar conclusiones relevantes y legitimar teóricamente las experiencias. Todo lo anterior se realizó con ayuda de la herramienta Atlas.Ti y sus modelos de redes semánticas, diseñadas para contribuirle al investigador en la interpretación de datos textuales.

La información recuperada anteriormente acerca de los imaginarios sociales asociados a la cultura de paz y convivencia pacífica que configuraron los graduados entrevistados en cada una de las instituciones educativas, se confrontó con aquellos imaginarios sociales que los mismos entrevistados asocian a los procesos de educación ambiental vivenciados durante su época estudiantil, dando lugar al “momento 3” en el cual se comprendieron las relaciones entre los procesos de educación ambiental y los imaginarios sociales de cultura de paz y la convivencia pacífica configurados por los graduados participantes en procesos de educación ambiental.

Para ello, aprovechándose de la misma entrevista semiestructurada y su posterior codificación a través de la herramienta de análisis textual Atlas.Ti, se realizó un análisis basado en el discurso en el que se describieron los contextos expuestos por los actores sociales y se

hicieron las conexiones entre los imaginarios sociales asociados a la cultura de paz y la convivencia pacífica que también se manifiestan al expresarse acerca de los procesos de educación ambiental.

A partir de esta confrontación que surge de la interpolación entre realidad y teoría, se encontraron las relaciones entre los procesos de educación ambiental y la formación de imaginarios orientados hacia la cultura de paz y la convivencia pacífica, lo anterior, apoyado en redes semánticas representadas por elaboraciones gráficas de modelos determinados por la herramienta tecnológica Atlas.Ti.

Con el análisis anterior, se concluye la investigación determinando aquellas categorías que son reiterativas en los procesos de educación ambiental, la cultura de paz y la convivencia pacífica de las tres instituciones educativas, permitiendo así comprender la incidencia de los procesos de educación ambiental en la configuración de imaginarios asociados a cultura de paz y convivencia pacífica en los graduados de instituciones educativas ubicadas en comunidades vulnerables a la violencia de la ciudad de Neiva-Huila.

Asimismo, se aportan descripciones acerca de los procesos educativos, estrategias pedagógicas y su influencia en la formación del ser, el papel del contexto en la visión personal de la realidad social y la contribución de la educación desde una perspectiva liberadora a la reconstrucción del tejido social.

## 8. Resultados y Discusión

### 8.1 Caracterización de los Procesos de Educación Ambiental en Instituciones Educativas Ubicadas en Zonas Vulnerables a la Violencia

En lo relacionado con el primer objetivo específico de esta investigación, referente a la caracterización de los procesos de educación ambiental que se han desarrollado en las instituciones educativas Técnico IPC Andrés Rosa, Eduardo Santos y Humberto Tafur Charry ubicadas en sectores de la ciudad de Neiva-Huila con vulnerabilidad a la violencia, luego de la revisión bibliográfica del Proyecto Educativo Institucional-PEI y del proyecto Ambiental Escolar-PRAE, además de una revisión de material textual, visual y audiovisual disponible y de entrevistar a los docentes líderes en los procesos de educación ambiental en cada institución educativa, a continuación se describe la caracterización como primer insumo para dar una mirada descriptiva del fenómeno estudiado comprendiendo su accionar social, sus intenciones y procesos.

Para el caso de la **Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa**, la cual cuenta con todos los niveles de educación formal (preescolar, educación básica, media técnica y académica) además de la educación para adultos, se determina que está ubicada en una zona con alto índice de vulnerabilidad a la violencia, debido a la problemática social (pobreza, hambre) que implica una precaria visión del proyecto de vida y del desarrollo personal y social en los estudiantes. La mayoría de la población son personas en condición de desplazamiento y vive en asentamientos suburbanos, en los que existe fronteras invisibles debido a pandillas y tráfico de sustancias psicoactivas.

Sin embargo, la institución ha ido estructurándose a nivel administrativo y pedagógico buscando mejorar el proyecto de vida de sus educandos, por lo que el horizonte institucional está enfocado en la formación humana y técnica promoviendo el emprendimiento, la vinculación al sector productivo y/o el ingreso a la educación superior.

Consecuente con lo anterior, el modelo pedagógico lpeceista es de tipo Humanista, de allí deriva que se establezca en sus diferentes aspectos del horizonte institucional actitudes y valores relacionados con la formación humana y la dimensión social, por lo que se resalta el aprender a ser (formación moral y comportamiento social) y el aprender a convivir (la sana Convivencia) como uno de los principios que rigen el modelo pedagógico institucional, en el que la integridad del sujeto es primordial para su buena vinculación a la sociedad.

En este sentido, el docente líder del proyecto menciona un aspecto muy importante al afirmar que aunque la comunidad tiene un imaginario negativo respecto a la realidad social que se vive alrededor de la institución, a causa de la problemática real de pandillas, fronteras invisibles, tráfico de drogas, y otros, la institución se convierte en lo que él llama un “remanso de paz” o “sitio de paz”, pues, pese a que posiblemente se conviva entre estudiantes actores de estas problemáticas sociales, en la institución no se manifiestan, los estudiantes cuidan de sus maestros y demuestran su potencial, tanto académico como deportivo.

De igual manera, el docente líder afirma que, bajo el modelo pedagógico de la institución se motiva el diálogo y el respeto a las normas, pues en el Manual de convivencia escolar, se establece la “búsqueda del desarrollo humano dentro de un marco de convivencia pacífica y crecimiento de la comunidad educativa”. Además, con las salidas pedagógicas de trabaja el respeto por el otro y por la naturaleza.

En cuanto a los procesos de educación ambiental, en el PEI se describe que institucionalmente consideran “la ecología como una dimensión estratégica para el desarrollo humanista”, esto significa que, aunque no estén especificados en el horizonte institucional, consideran la educación ambiental como parte inherente del desarrollo social, y que a nivel general pretende el fomento de una conciencia ambiental en la comunidad educativa.

Con relación a lo anterior, el docente afirma que los procesos de educación ambiental se desarrollan de la mano con los procesos de investigación del Programa Ondas del Ministerio

de Ciencia, Tecnología e Innovación, y de otro macroproyecto llamado “Educar para la vida”, el cual surgió en el 2020 para fortalecer la transversalidad, y en el que se integran la Cátedra de la paz, la Educación sexual, los Derechos humanos, Gestión del riesgo, Estilos de vida saludable y el PRAE.

En cuanto a los procesos de educación ambiental que se realizan en la institución, los cuales se describen en la figura 2, tienen como propósito el desarrollo de competencias básicas que les permitan a los estudiantes comprender las problemáticas ambientales locales y regionales para tomar decisiones éticas y responsables frente a la realidad ambiental. Para ello, en el 2016 los procesos se reorientaron para diseñar un proyecto de investigación que se ejecutó con el apoyo del Programa Ondas, con el objetivo de caracterizar los residuos sólidos de la comuna 8.

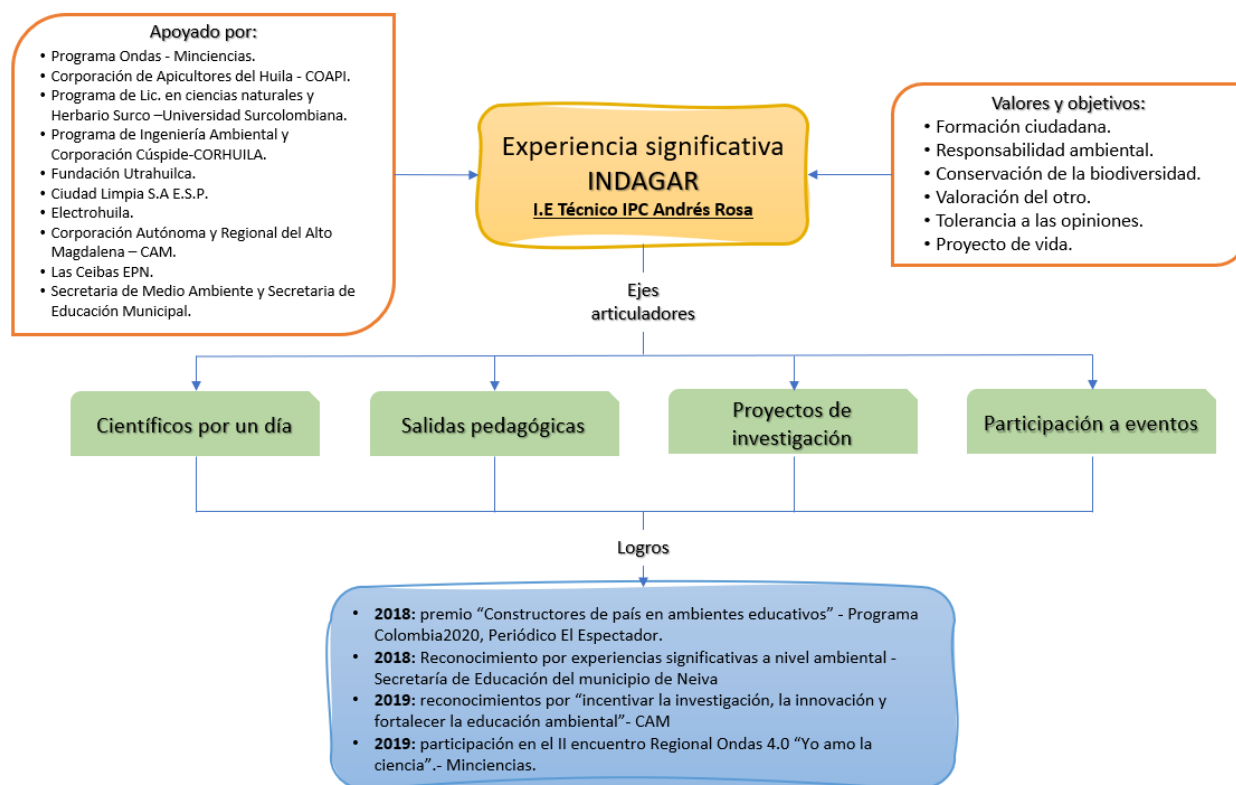
Desde esta perspectiva, con el creciente interés de los estudiantes en la vincularse a los procesos de investigación, en la institución se consolidó el proyecto “*Indagar como estrategia para fortalecer las habilidades científicas en estudiantes de la institución educativa Técnico IPC Andrés Rosas*”, el cual se trabaja bajo cuatro ejes articuladores: científicos por un día (prácticas de laboratorio para estudiantes de primaria), salidas pedagógicas (para conocer las características del contexto de la institución), desarrollo de investigaciones a través del Programa ondas, y participación en eventos, para dar a conocer a la comunidad en general los resultados de las procesos realizados en la institución.

Posteriormente, se desarrollaron proyectos de investigación relacionado con la presencia de un gran número de abejas en la institución, en los cuales se identificaron las especies de abejas y las plantas de las que se alimentaban, se plantearon estrategias que involucraron a la comunidad aledaña a la institución, en procesos de “agricultura en casa”, y se identificaron especies de aves e invertebrados que visitan las instalaciones de la institución.

Los excelentes resultados del proceso realizado, fue posible que la Secretaría de Educación de Neiva reconozca el proyecto como Experiencia significativa y le brinde apoyo económico.

**Figura 2**

*Procesos de educación ambiental en la institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa*



En efecto, con el paso de los años esta estrategia se ha venido consolidando y logrando una serie de reconocimientos que facilitan la búsqueda de aliados estratégicos para obtener mayor efectividad en el propósito planteado: universidades, corporaciones, empresas públicas y privadas se adscriben a los procesos de educación ambiental, gracias a la amplia gestión que los docentes que lideran el proyecto, se han establecido contactos que han enriquecido las estrategias desarrolladas.

A través de la revisión del material audiovisual suministrados por la institución, fue posible evidenciar que los procesos de educación ambiental son de gran importancia

institucional, están orientados a los objetivos descritos en su Proyecto Educativo Institucional, tienen en cuenta la participación de variados actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia) y tienen acompañamiento del programa Ondas. Lo anterior ratifica lo planteado en el documento PRAE y permite inferir que hay coherencia entre lo que se busca estratégicamente y los procesos realizados.

Además, se puede evidenciar que las actividades de educación ambiental (imagen 1) han permitido reforzar relaciones interpersonales positivas entre los estudiantes, puesto que se respetan los pensamientos y sentimientos de los demás, se vincula a la comunidad y se hace un reconocimiento del territorio, aspectos importantes para el fomento de la paz. Es decir, las actividades desarrolladas permiten reforzar en los estudiantes valores asociados a la paz y la convivencia pacífica.

Por otra parte, se realizó una introspección de las fortalezas y debilidades encontradas en el proceso, entre las fortalezas se destaca que estas estrategias permiten “rescatar” a los estudiantes de las problemáticas sociales que enfrentan debido a la condición de vulnerabilidad de su comuna, incentivándolos a estructurar un proyecto de vida y a tener mejores expectativas acerca de su futuro, a su vez, se ha logrado cambiar la imagen negativa que se tenía de la institución, pues ahora se destaca como una de las mejoras en la relación maestro-estudiante, el fortalecimiento del horizonte institucional y la participación de los estudiantes en eventos relacionados con procesos de investigación. Con respecto a las debilidades, se reconoce la falta de participación de algunas áreas en el desarrollo de los procesos, y aunque se cuenta con el apoyo de los padres de familia y de los directivos de la institución, en ocasiones los recursos económicos son insuficientes para realizar todas las actividades propuestas.

En la comuna 8, lugar en el que se ubica esta institución, según la información obtenida durante la investigación, hay un sometimiento de violencia cultural (Galtung, 1990), debido a que se legitiman aspectos culturales que justifican la violencia, y se evidencia la violencia



estructural, puesto que la situación económica y la condición de desplazamiento de algunas familias surge por alienación, es decir, se utilizaron factores externos económicos o sociales para desmotivar, limitar o condicionar la libertad personal y colectiva de la comunidad (Galtung, 1990).

### Imagen 1

*Estudiantes de la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa: a) En salida pedagógica para reconocer el territorio. b) En el Encuentro Regional “Yo amo la ciencia 2019”.*



En concordancia con lo anterior, la institución a través del modelo pedagógico humanista busca “contribuir a la construcción del ser de la persona en todos sus ámbitos cognitivo, social, afectivo, físico y espiritual” apoyan la visión de la naturalidad de lo humano y la inversión de los esfuerzos en la formación de aspectos positivos que le permitan desarrollarse en sociedad, como lo afirma Rodríguez (2013):

La pedagogía humanista parte de una visión realista de la naturaleza humana y entiende que ha de dejar desarrollarse libremente los aspectos positivos del educando, en cambio, ha de intervenir activamente para impedir que lo hagan los aspectos negativos —defectos de carácter, pasividad, agresividad, egocentrismo, etcétera, según los casos. (p. 41)

En este sentido, los procesos de educación ambiental que se realizan en esta institución también tienen esta orientación, no se enfocan en el conocimiento del medio natural, como lo indicaría una lógica naturalista, ni se orientan en la gestión ambiental, sino que se orientan al conocimiento del ambiente en diferentes niveles: científico, cultural y estético, y en el reconocimiento de la naturaleza desde lo que es y desde el valor cultural que posee. Al respecto, Sauvé (2005) indica que generalmente para aprehender el medio ambiente a través de la corriente humanista a menudo la puerta de entrada es el paisaje y el modelado que sufre por la actividad humana, las salidas pedagógicas y el reconocimiento del territorio que se trabaja como estrategias para promover la educación ambiental en la institución educativa, llevan a los educandos a la reflexión y la criticidad del accionar humano, a la vez que generan conciencia ambiental.

Además, las experiencias de las salidas pedagógicas permiten desarrollar en los educandos la construcción y mantenimiento de vínculos, y amistades a la vez que evita sentimientos de aislamiento o separatismo (Gómez y Marrero, 2005), contribuyendo así a su formación personal y a su proyecto de vida.

Adicionalmente, el diálogo y el contacto con el entorno forman una educación liberadora (Freire, 1970) importante para el desarrollo humanista y acorde con lo que se propone en los objetivos ambientales de la institución como la toma de “decisiones éticas y responsables frente a la realidad ambiental” lo cual alienta aún más el uso de las salidas pedagógicas, la motivación a hacer contacto con la ciencia y el trabajo con la comunidad como una estrategia de transformación de los individuos. Para Freire (2005), los procesos educativos que se plantean a través de la práctica social permiten comprender realista y correctamente la ubicación de la persona en la naturaleza y en la sociedad, provocando un “despertar en la conciencia” que conlleva al reconocimiento del sentido de lo humano (p. 6).

El vincular la investigación como parte de la educación ambiental se puede fundamentar desde las Pedagogías del sur, puesto que hace énfasis en el conocimiento de lo local para llegar a lo global, liberándonos del colonialismo a la vez que se da valor al territorio y al contexto particular para representar así el mundo bajo sus propios términos (De Sousa Santos, 2018).

La **Institución Educativa Eduardo Santos** se encuentra ubicada en la comuna 9 del municipio de Neiva. En esta comuna la mayor parte de la población vive en asentamientos que no están legalmente constituidos y presenta una fuerte problemática social. La institución fue fundada en 1988, y en la actualidad cuenta con una infraestructura completa que permite brindar el servicio educativo en las jornadas mañana y tarde, a niños y jóvenes en educación preescolar, básica y media, además de ofrecer el programa de aceleración del aprendizaje.

Según el Proyecto Educativo Institucional PEI, la institución cuenta con aproximadamente 1968 estudiantes, en su mayoría provenientes de familias de escasos recursos económicos, dedicadas al trabajo informal e independiente (debido a las escasas oportunidades de empleo), con diferentes situaciones sociales como el vandalismo, las pandillas y el tráfico de sustancias psicoactivas. Estas situaciones ocasionan diferentes conflictos que alteran la convivencia, como expresiones de autoritarismo y maltrato a menores, adolescentes y particularmente a mujeres.

Por lo anterior, en el mismo documento se afirma que los estudiantes “se encuentran en un entorno social que en cierta forma incide negativamente” en su comportamiento, manifestándose en ellos altos niveles de agresividad, vocabulario soez, baja autoestima, desorientación y acoso sexual, y en consecuencia bajo rendimiento académico.

Bajo estas circunstancias, la institución tiene como misión: la formación de “personas humanas, integras, emprendedoras, comprometidas con el mejoramiento de su calidad de vida

y el desarrollo socio económico de su contexto”, y propende por formar valores entre los que se destacan la libertad, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la solidaridad y la autorregulación.

Consecuentemente a su misión, la mayoría de los objetivos estratégicos están enfocados en la formación humana: ayudar a definir planes de vida viables para mejorar la calidad de vida, fomentar prácticas democráticas, formar valores que fortalezcan el crecimiento y trascendencia del ser humano, así como forjar competencias ciudadanas que favorezcan el crecimiento positivo de tejido social. En cuanto a los objetivos institucionales, tienen en cuenta las diferentes dimensiones del desarrollo del ser humano, entre ellas la dimensión ecológica, específicamente en relación con la protección de los recursos naturales.

En este sentido, el modelo pedagógico institucional tiene un enfoque participativo humanista, por lo que busca que los estudiantes estructuren un proyecto de vida que les permita mejorar la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones conscientes y autónomas, que les permitan participar activa y democráticamente en su contexto. Lo anterior, mediante el desarrollo de las dimensiones del hacer, el ser, el saber y el convivir, en concordancia con las necesidades de su contexto y los objetivos institucionales.

De igual manera, los proyectos pedagógicos transversales de la institución se integraron en un proyecto macro llamado “Soy Constructor De Mi Vida”, enmarcado en cinco fundamentos que se establecieron a partir de un diagnóstico sobre la cultura que impera en la comunidad educativa.

Dentro de este macroproyecto, el PRAE plantea como objetivo general: “Lograr el mejoramiento del medio ambiente de la Institución Educativa Eduardo Santos a través de la conservación y recuperación ambiental, buscando el beneficio de la comunidad educativa”, y concuerda con los principios ecológicos pertinentes para la conservación y recuperación del entorno natural y social.

De esta forma, pese a que la unificación de los proyectos se realizó para promover la transversalidad, la docente líder del proyecto afirma que los proyectos transversales aún se desarrollan de forma aislada y no hay una verdadera transversalización, principalmente por la falta de cooperación entre los docentes.

Entre tanto, según lo expresado por la docente, los procesos de educación ambiental están relacionados con actividades de investigación realizadas por los estudiantes que hacen parte del grupo ecológico “Huellas de valientes”, los cuales se han destacado a nivel municipal y departamental, y les ha permitido ser reconocidos por la Secretaría de Educación Municipal, como Experiencia significativa. Inicialmente identificaron los problemas ambientales que se presentan en los alrededores de la institución educativa, por lo que se enfocaron en dos temas primordiales: el manejo y transformación de residuos sólidos, y la caracterización de la quebrada Mampuesto (ubicada en la comuna 9).

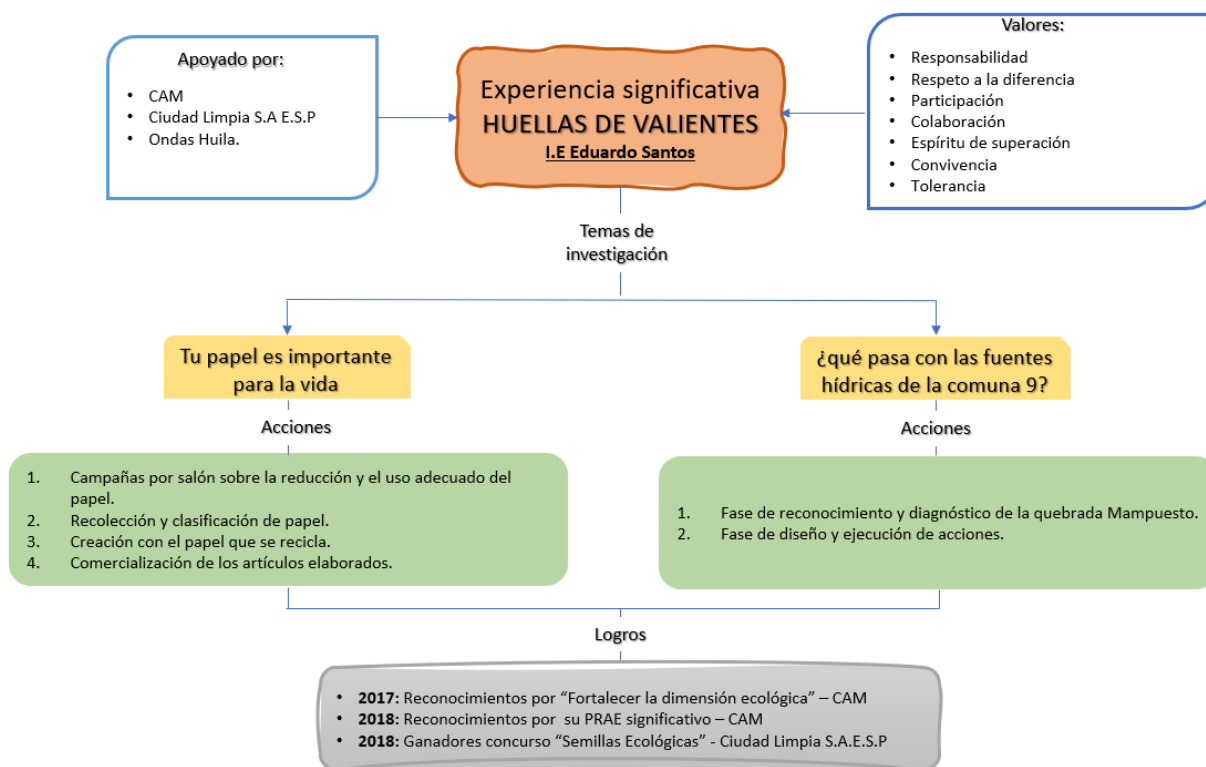
Por lo tanto, se consideró necesario vincular otras áreas a los procesos de educación ambiental, pero sólo fue posible con la asignatura de emprendimiento, que apoya la comercialización de los productos elaborados con el papel recuperado, con el área de Ciencias Naturales que analiza las problemáticas ambientales de las fuentes hídricas de la comuna 9, y con el área de Castellano que incluye entre sus estrategias pedagógicas de aula cuentos, obras de teatro, oratoria, entre otras, temáticas ambientales. En cuanto a las otras áreas, no se ha logrado la articulación, debido a diferentes circunstancias como la ausencia de espacios para los procesos de transversalización y a la falta de compromiso de los docentes.

Sin embargo, los procesos de educación ambiental que se realizan en la institución han sido apoyados por la Secretaría de Educación Municipal, la Corporación Autónoma regional del Alto Magdalena (CAM), la empresa Ciudad Limpia S.A E.S.P., y principalmente por el Programa Ondas Huila. De igual manera, reciben apoyo por parte de habitantes de la comuna 9, principalmente en los procesos de investigación al responder encuestas o entrevistas, al

participa en las actividades que se proponen y al reconocen el arduo trabajo que se realiza, cuando se acercan para felicitarlos, por ello, la relación estudiantes-comunidad se basa en valores como la cooperación, el diálogo y el respeto. Los proyectos y las acciones desarrolladas se especifican en la figura 3.

**Figura 3**

*Procesos de educación ambiental en la Institución Educativa Eduardo Santos*



En concordancia con lo anterior, se destacan como fortalezas de la ejecución de los procesos de educación ambiental, que los estudiantes que participan se forman en valores, hacen un manejo adecuado de los recursos dentro y fuera de la institución, se sienten a gusto con las actividades realizadas, desarrollan pensamiento crítico y liderazgo, mejoran las habilidades comunicativas y crean nuevas expectativas con respecto a su proyecto de vida, pues mejoran su autoestima, especialmente en el momento de representar a la institución en diferentes eventos (imagen 2). Por lo anterior, la docente considera que el trabajo realizado ha

contribuido a que los estudiantes fortalezcan los valores asociados a la paz, pues afirma que “cuando una persona tiene una buena relación con el ambiente, aprende a relacionarse con demás personas”.

De la misma forma, durante el desarrollo de los procesos se han presentado dificultades principalmente relacionadas con la falta de apoyo por parte de los directivos de institución, la falta de espacios para el desarrollo de los proyectos de investigación, la falta de apoyo por parte de los docentes de otras áreas, la falta de oportunidades de capacitación en educación ambiental, y finalmente el esfuerzo para lograr cambios en la forma de pensar de los estudiantes, pues por la falta de autoestima les cuesta convencerse de que pueden hacer todo lo que se propongan. La docente considera que al mejorar estos aspectos es posible fortalecer aún más el proyecto.

## Imagen 2

*Estudiantes de la Institución educativa Eduardo Santos a) En la Feria de artesanos 2018 b) Elaborando el Noti-Ecológico institucional.*



Cuando hay una disposición interna a ser afectado por amenazas provenientes de factores como la inestabilidad económica, condiciones de pobreza, fragmentación social o

situaciones de indefensión de la población ante los riesgos, la comunidad se encuentra en un estado de vulnerabilidad (Foschiatti, 2004), esta indefensión estimula diferentes manifestaciones de violencia como las descritas en la caracterización de la población a la que atiende esta institución educativa, las cuales pasaron a ser legitimadas en el contexto e inclusive para algunos están cargadas de razón.

Lo anterior ha provocado que en el imaginario de los jóvenes se instauren actitudes asociadas al conflicto directo: altos niveles de agresividad, vocabulario soez, baja autoestima, desorientación y acoso sexual y bajo rendimiento académico. Por lo tanto, para Foschiatti (2004), si una población que está en condición de vulnerabilidad busca mejorar los factores que están asociados a ella, requiere inicialmente de disminuir el grado de exposición a las amenazas y posteriormente proteger la sociedad y al ambiente de estas; si la amenaza de esta población es el deterioro del tejido social que en el tiempo desencadena violencia cultural y directa, la institución debe propender por formular estrategias de formación humana y de protección para esa comunidad educativa a la que atiende.

En efecto, un análisis correcto del contexto requiere que la institución se incline por el modelo pedagógico humanista, puesto que la pedagogía humanista busca la realización personal, la formación del ser sin perseguir acciones egoístas y el compromiso por la recuperación de su sociedad. Por lo tanto, cuando la institución se propone la formación de “personas humanas, integrales, emprendedoras, comprometidas con el mejoramiento de su calidad de vida”, es coherente con las bases del humanismo, al aceptar que la naturaleza humana presenta fallos, pero que ellos pueden ser mejorados mediante una formación estimuladora, orientadora y correctiva (Rodríguez, 2013).

En cuanto a los procesos de educación ambiental que se realizan en la institución, es de resaltar que tienen en cuenta la problemática ambiental local y están comprometidas en la búsqueda de soluciones, además de incluir actividades de investigación y gestionar alianzas,



como se sugiere en la Política Nacional de Educación Ambiental (Ministerio de Educación y Ministerio de Ambiente, 2005), por lo tanto, se fortalecen en los estudiantes, valores ambientales y sociales. En esta visión transformadora de la realidad socio-ambiental reconocida como corriente práxica, son importantes tanto la reflexión que se hace acerca de la situación, como las transformaciones que se pueden originar (Sauvé, 2005), como es el caso de la limpieza de la fuente hídrica Mampuesto, en compañía de la comunidad de la zona.

Así mismo, el avance en la formación crítica de los estudiantes a través de los procesos de educación ambiental, se da en mayor medida si se tiene un contacto natural con el ambiente, por lo que Freire (1970) además de enfatizar la importancia de una relación horizontal entre quien enseña y quien aprende, sustenta que el inicio del aprendizaje se da cuando el ser se relaciona con el mundo real de la vida y reflexiona ante los acontecimientos que para si son significativos, involucrarse con el contexto, lo cual implica motivar en los estudiantes sensibilidades, empatía y conexiones con su territorio.

Por otra parte, es común que en muchas instituciones educativas como en el caso de la mencionada, se priorice el desarrollo de los contenidos y se cierren oportunidades a espacios para el desarrollo de habilidades sociales que son pueden percibirse como pérdida de tiempo, pues los imaginarios instituidos por el tradicionalismo aún se manifiestan con fuerza en la educación colombiana (Fayad, 2011). Sin embargo, en los procesos de educación ambiental se proyecta una formación que rompe las formas tradicionales de aislamiento disciplinar, lo cual ha generado resistencia en la mayoría de los docentes, a pesar de estar en la lógica de lo propuesto en el proyecto educativo institucional que es la carta de navegación del proceso educativo.

La Institución Educativa **Humberto Tafur Charry** es muy reconocida en la comuna 10 debido a su destacado rendimiento académico y porque ha sido reconocida a nivel municipal por sus procesos pedagógicos. Al revisar el proyecto educativo institucional no se menciona la

historia de su creación, sin embargo, se describe que actualmente la infraestructura de la sede principal y sus sedes anexas cuentan con condiciones adecuadas y se destaca que debido a la alta demanda que hay en la comunidad para el ingreso a esta institución, el área de la sede principal comienza a ser insuficiente, especialmente para escenarios que permitan la práctica del deporte, pues para el año 2020, la institución contaba con 2070 estudiantes distribuidos en los niveles de preescolar, educación básica y educación media académica y técnica, además de los estudiantes adultos de la jornada nocturna.

Respecto a la población a la que se atiende en esta institución, según el PEI existen altas tasas de pobreza (la mayoría de las familias pertenecen al estrato 1), las cuales se contrasta con el desarrollo socioeconómico en algunos sectores aledaños. Por lo tanto, los estudiantes provienen de familias vulnerables, pues algunas han sufrido desplazamiento forzado, en muchas de ellas faltan uno o los dos padres, en otras los menores están bajo el cuidado de otros familiares, y son frecuentes los casos de maltrato, malnutrición y hacinamiento. Además, las familias conviven con focos de drogadicción, promiscuidad, amenazas y/o hurto.

Pese a lo anterior, y contrario a las posibles percepciones a priori que se tenga de los estudiantes (personas llenas de agresividad y odio), la docente líder de los procesos de educación ambiental manifiesta que los estudiantes se comportan diferente dentro de la institución, son amables y trabajan en equipo, lo cual permite lograr reconocimientos municipales tanto por su gestión académica como por su gestión social: “Insisto que la parte interna (dentro de la institución educativa) pareciera ser muy distinta de la externa, porque allá llegan los jóvenes y pareciera que la escuela sí es un ambiente diferente de lo que pueden tener en la casa”.

A causa de lo anterior, en el PEI se plantea como misión: “contribuir al mejoramiento de los proyectos de vida de los miembros de la comunidad educativa”, proyectándose a la vez

como un centro formador de estudiantes, el cual promueva el desempeño social, académico, técnico, productivo e investigativo. En concordancia con lo anterior, entre los objetivos institucionales se desatacan: la formación social; la búsqueda en la adquisición de identidad y autonomía; el desarrollo de valores civiles, éticos, morales y de convivencia en sociedad; la formación en el ejercicio de los deberes y derechos; la vinculación a programas de desarrollo comunitario; así como el fomento de la capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad. En cuanto a los relacionados con la educación ambiental, se tiene el desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente.

De igual manera, en el PEI se destacan como principios institucionales la formación integral, el respeto, la convivencia pacífica, la autonomía y la solidaridad, y se reconoce el papel del maestro como un verdadero forjador y dinamizador de los procesos culturales, los cuales son importantes para la transformación de la escuela, teniendo en cuenta las necesidades del contexto. Además, se plantean como enfoque básico el modelo pedagógico personalizante y liberador, orientado hacia la formación ciudadana y la búsqueda del desarrollo humano y profesional, para contribuir a formar líderes protagonistas de su propio desarrollo, al involucrarse en organizaciones sociales, cívicas y comunitarias.

Congruente con el modelo pedagógico personalizante y liberador, docente líder de los procesos de educación ambiental manifiesta que en la institución se trabaja en desarrollar el pensamiento crítico, el cual se construye en la medida en que el estudiante reflexione frente a las condiciones de vida que deben tener las familias de su comunidad, y frente a la necesidad de una educación de calidad que respete las diferencias. Adicionalmente, en la institución se promueve la participación en organizaciones de cualquier índole (como la ambiental o el gobierno escolar), para ir cambiando la mentalidad en los estudiantes y que busquen mejorar sus condiciones de vida.

Entre tanto, para fomentar la paz, en la institución se promueve el diálogo entre estudiante-docente, lo cual requiere salirse del tradicionalismo y transformarse a una visión horizontal, que requiere del docente una sensibilidad social y humana que le permita acercarse a su educando, y ser un acompañante no por conveniencia, sino por apoyo a la superación.

Por otra parte, el involucrar a la comunidad en actividades como exposiciones de los trabajos de los estudiantes, capacitaciones para las madres de familia, entre otras actividades, permite a la institución conocer más acerca de la realidad en la que vive la comunidad, y contribuir al cambio en la mentalidad de los estudiantes, y a través de ellos la de la comunidad. En este sentido, el ser formadores sociales hace parte de la impronta institucional, por lo cual el modelo pedagógico personalizante y liberador se adecúa a las necesidades evidenciadas.

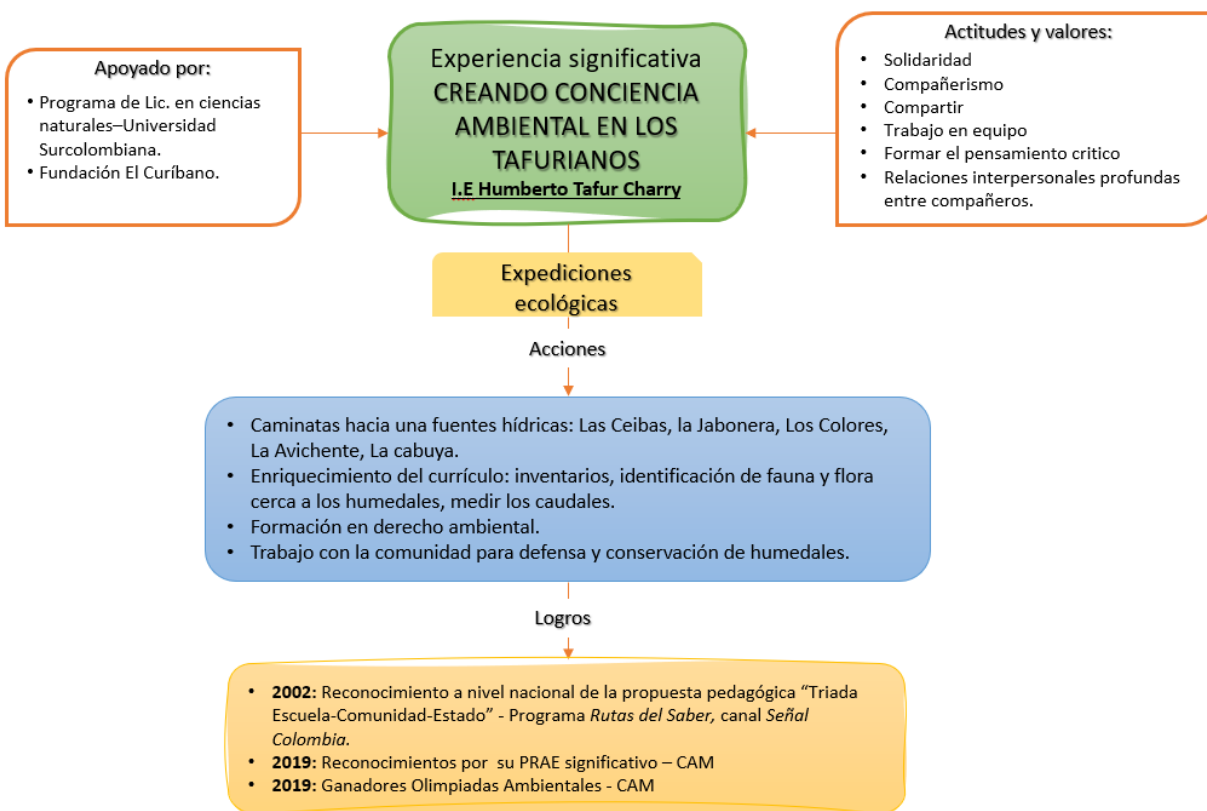
En cuanto a los procesos de educación ambiental, antes del año 2000 en la comuna 10, en colaboración con la institución educativa, se realizaban reuniones en las que la comunidad expresaba su preocupación con respecto al Plan De Ordenamiento Territorial y sus posibles afectaciones a las fuentes hídricas de la zona, entre las que se destacaba la construcción de una urbanización cerca al nacedero de la quebrada La toma. A partir de esta situación, y con la vinculación de nuevos docentes, surge una nueva perspectiva con respecto a reconocer el entorno de la institución. Los aspectos generales del proyecto se plantean en la Figura 4.

En este sentido, la motivación intrínseca de los estudiantes y el diálogo horizontal que mantenían con sus profesores, causó interés por reconocer las fuentes hídricas del oriente del municipio de Neiva, como lo manifestó la docente líder del proceso, al comentar que el proceso comenzó cuando uno de los estudiantes le expresó: “Profesora, usted tanto que está hablando del agua, por qué no conoce nuestra comuna”, y la invitó a conocer una fuente de agua cerca a su casa. Con este hecho se genera todo un movimiento ambiental, que recibió el nombre de “caminatas para el reconocimiento de las fuentes hídricas”. Con el éxito de la primera salida, en la que participaron alrededor de 50 estudiantes y la coordinadora de la institución, a pesar de

desarrollarse un día domingo, se organizaron nuevas caminatas cada domingo hacia fuentes hidrográficas diferentes: La Jabonera, Los Colores, La Avichente, La cabuya, entre otras.

**Figura 4**

*Procesos de educación ambiental en la Institución Educativa Humberto Tafur Charry*



Después de todo el proceso de reconocimiento, la Universidad Surcolombiana apoyó el proceso a través de los practicantes del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, y se propuso la creación de una manera formal, del grupo ecológico Gotas Verdes, el cual estaría enfocado directamente a la investigación. Entonces, surgió la necesidad de reestructurar los procesos de educación ambiental que se desarrollaban en la institución (basaban en actividades aisladas de reciclaje o mantenimiento de jardines), los cual se incluyó en el Plan de Estudios del área de ciencias naturales, para dar apoyo a la formación necesaria para el

reconocimiento del territorio. Luego, con el fortalecimiento del proceso, se vincularon otras asignaturas.

Así mismo, al revisar la información disponible en el blog que fue creado por el grupo ecológico Gotas Verdes para dar a conocer a la comunidad en general, el trabajo que se estaba realizando (imagen 3), se observa la gran apropiación que los estudiantes tenían por su territorio, y la forma como la comunidad aledaña motivada por lo que se estaba realizando, comienza a cuidar y proteger su entorno natural. Entre las publicaciones se destaca el siguiente aparte de una de las publicaciones: “nuestra sociedad se olvidó de inculcarnos también el sentido de pertenencia por nuestro medio ambiente, pues hay que tener en cuenta que sin él, el hombre no tendría un entorno donde desarrollarse a plenitud en forma intelectual física y social. Le debemos tanto al ambiente (...), y no lo cuidamos, tal vez porque cada quien piensa que como no es mío, no me importa que se haga con el medio ambiente, que lo cuide otro”.

### Imagen 3

*Publicaciones de los integrantes del grupo ecológico, en su blog Gotas Verdes.*



Tomado de: <http://grupogotasverdes.blogspot.com/>.bn

A partir del proceso realizado, el trabajo de los estudiantes comienza a ser reconocido, al igual que la comuna 10, la cual fue reconocida como la “comuna del agua”, pues se crearon insumos muy importantes para enriquecer el currículo, como inventarios de especies, identificación de la fauna y flora en las zonas cercanas a los humedales, medición de caudales, entre otros. De esta forma, a las salidas de campo se fueron vinculando padres de familia y miembros de la comunidad, entre ellos, líderes interesados en lo que se estaba promoviendo y motivados por la necesidad de proteger del deterioro ambiental a la comuna, debido a las acciones del hombre sobre los humedales, por lo que se inició un trabajo en rechazo a las licencias ambientales que la Administración Municipal estaba otorgando, y surgió la necesidad de tener formación en Derecho Ambiental, para ayudar a la protección de la naturaleza desde otra perspectiva.

Como consecuencia de lo anterior, surgió la propuesta pedagógica Triada Escuela-Comunidad-Estado, la cual permitió visibilizar a nivel nacional, las problemáticas ambientales de la ciudad de Neiva, a través del programa “Rutas del Saber” del canal de televisión Señal Colombia, en los eventos participaron conjuntamente niños y adultos, y de manera paralela al trabajo institucional, se creó la Fundación El Curíbano.

En este sentido, al hacer una reflexión retrospectiva de las fortalezas y debilidades del proceso de educación ambiental desarrollado, se identificaron fortalezas destacables como: la confianza y el apoyo que la rectora brindó al proyecto; la motivación y sentido de pertenencia con el territorio, que surgió por parte de la población; el espíritu liberador que se formó en los niños, que aunque provenían de familias con difícil situación económica, se caracterizaban por ser luchadores, sin miedos y por tener una riqueza espiritual muy grande; el gran apoyo por parte de colegas de otras instituciones, interesados en los procesos que se están realizando; y el amor por el ambiente que se fomentó en quienes participaron en el proceso, pues como lo

expresa la docente que lideró el proyecto: “Los Tafurianos se sentían parte del grupo ecológico, era parte de la impronta de los estudiantes de la época”.

Además, las salidas de campo son consideradas muy importantes para el proceso de educación ambiental, debido a que los estudiantes adquieren un mayor protagonismo, la relación docente-estudiante se más cercana, lo cual mejora el desarrollo de las clases, y fomenta en los educandos valores y actitudes como la solidaridad, el compañerismo, el compartir, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la formación de relaciones interpersonales profundas entre compañeros. La docente líder del proyecto comenta que estas experiencias fueron descritas en la revista “Expedición Estrella de Oriente”, para lo cual los estudiantes eligieron roles teniendo en cuenta sus cualidades y sus intereses, promoviendo así el desarrollo de los talentos de los estudiantes, y el trabajar en equipo, lo cual también se evidenció en el aula de clase.

De igual manera, se encontró que algunas de las debilidades que se presentaron durante el proceso, aún persisten, como es el caso de la falta de apoyo recibido por parte de los docentes de la institución, para involucrarse en los procesos desarrollados, pues aunque se contó con mucho apoyo por parte de los docentes de primaria de las sedes Palmas y Palmitas, fue poco el apoyo que se recibió por parte de los docentes de secundaria en la sede central, lo cual unido al retiro de la institución, de la docente líder del proyecto, condujo al debilitó del proyecto, por lo que la docente manifiesta: “faltó hacer que los colegas se enamorar del proceso ambiental, para que lo mantuvieran”.

Otra de las debilidades identificadas fue el haber dado prioridad al plan de estudios, pues, aunque había docentes interesados en vincularse por completo a los procesos de educación ambiental, la disponibilidad de tiempo no lo permitía. Además, el docente que actualmente está encargado del proceso manifiesta que “en el caso de los docentes de secundaria, cada uno se enfoca en su disciplina, crea un estatus diferente para sí y en muchas



ocasiones se aísla de los procesos que deben ser transversales, haciendo que se pierda la perspectiva de que el conocimiento es uno”.

Por otra parte, con respecto a la relación de la educación para la paz y la educación ambiental, el docente expresa que “para fomentar la paz, es necesaria la educación ambiental, pues las personas ambientalistas son promotoras de la paz porque son respetuosas de la vida, y esa paz es el respeto y la dignidad para los otros y la naturaleza”. Esta visión que se da a partir de la alteridad expone que promover el conocimiento de la naturaleza es un acto de paz, pues la paz se hace es con la naturaleza y con nosotros mismos.

En la institución educativa se fortalecen los valores que le permitirán al estudiante desenvolverse en la sociedad, pero posteriormente estos son reconfigurados según la influencia de su contexto, por ello, los procesos de interacción familiar aportan significaciones sociales, e influyen en la construcción del autoconcepto, en el desarrollo emocional y social, y en la facilidad que tengan los niños para la adaptación al ambiente escolar y los estilos de aprendizaje formados (Izasa y Henao, 2012). En consecuencia, el que los estudiantes pertenezcan a familias con dificultades de convivencia y problemas económicos, influye en la formación de las nociones que los estudiantes construyen frente a la sociedad y sus posibilidades, por lo tanto, la educación debe contribuir en esa formación que ha sido limitada por los sometimientos de violencia estructural.

Es de destacar, que a pesar de las influencias del exterior, lo que se vivencia dentro de la institución es armonioso y diferente, se debe principalmente a los vínculos que se desarrollan dentro del plantel y a las interacciones sociales agradables para quienes las viven, pues lo humano y todo su abanico de variedades debe surgir del mismo operar como humanos en convivencia, cuando no solo se valida la razón sino las emociones; es decir, cuando esta convivencia se vive en democracia, legitima al otro y aporta confianza, para provocar un cambio cultural (Maturana, 1996). De igual manera, al referirse a que hay agrado por ir a la

escuela y hacer parte de ella, se infiere que la institución está siendo para el estudiante, un espacio diferente a su ambiente familiar o social, en el que sus emociones logran ser comprendidas y respetadas.

Entre tanto, este enfoque social de la institución, proyectado al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de la comuna, permite enfocar los procesos pedagógicos de acuerdo con las necesidades propias del contexto, lo cual no se evidencia en la gran mayoría de instituciones educativas que no se preocupan por la realidad que vive el estudiante, puesto que al estar construidas desde una estructura de dominación, dejan de lado cualidades como el liderazgo, que se fortalece al interactuar con la comunidad y buscar soluciones a las dificultades que presenta.

En consecuencia, esta descontextualización de las instituciones educativas distorsiona la comprensión de las realidades porque se analizan a partir de otras realidades; desconociendo que la crítica y la investigación permiten la apropiación del territorio y posterior emancipación, circunstancias necesarias para la liberación (Quintero, 2019). Sin embargo, pese al buen trabajo realizado en los procesos de educación ambiental, que evidentemente son orientados con una visión liberadora, la asignaturización y la dominancia de la academia preponderaron, dejando claro que no basta con proponer el proyecto en los formatos escritos, sino que se necesita compromiso y perseverancia por parte de los protagonistas, en la ejecución del proyecto.

Además, la falta de acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación del municipio de Neiva ocasionó que el proceso realizado con la comunidad quedara relegado a actividades extras que hacían docentes y estudiantes que estaban comprometidos con el proyecto. Fue así como las actividades realizadas por cada uno de los actores de la comunidad, tomaron un papel fundamental en lograr llevar a cabo los objetivos del modelo pedagógico propuesto, entre ellas, el apoyo por parte de los directivos de la institución; la

flexibilidad con respecto a la malla curricular, al permitir el trabajo basado en proyectos, puesto que aporta más que la educación aislada por disciplinas; así como el compromiso de los docentes con los procesos de formación de sus estudiantes, dejando la visión bancaria y opresora de la educación, para dar paso a una relación de diálogo, apego y compromiso.

De igual manera, es notorio el sentido social en estos procesos de educación ambiental, puesto que apuntan a la transformación teniendo en cuenta el aspecto político, siendo consecuente con la corriente de educación ambiental crítico social, en la que se analizan las dinámicas sociales que se encuentran alrededor de la problemática ambiental, e fomenta el diálogo de saberes -científicos formales, cotidianos, saberes de experiencia y tradicionales- que deben ser confrontados y llevados a la acción (Sauvé, 2005).

Cabe señalar que en la institución educativa se trabajó la interdisciplinariedad al poner en práctica saberes académicos, políticos y comunes, para resolver la situación que en este caso afectaba las fuentes hídricas del oriente de la ciudad de Neiva, y que los procesos desarrollados fueron coherentes con el modelo pedagógico propuesto, al fomentar el desarrollo humano y la formación de líderes protagonistas de sus propios desarrollos.

Por lo anterior, se puede concluir que cuando se desarrollan procesos de educación ambiental se forma un vínculo fuerte entre profesor y estudiante, en lo que se describe como una relación horizontal de apoyo y crecimiento mutuos, en la que empiezan a surgir escenarios de alteridad y nuevos modos de ser en el mundo, que promueven una visión liberadora de su realidad y el interés por la reconstrucción del tejido social, como lo afirman Jaramillo y Murcia Peña (2013, p.37):

(...) para dinamizar una educación política que se manifieste como escenario de libertad y emancipación capaz de empoderamiento y autonomía social, es requisito el desarrollo

de una concienciación en la cual el sujeto tenga la posibilidad de re-conocer y re-conocerse al lado del otro en proyección a reparar y transformar el mundo.

Es decir, una relación basada en el trabajo mutuo promueve la configuración de escenarios asociados a la cultura de paz y la convivencia pacífica, puesto que el reconocerse a sí mismo y a los otros promueve estados de paz que implican acoger al otro y a la naturaleza desde sus diferencias (Ricoeur,2006).

## **8.2 Imaginarios Sociales Asociados a la Cultura de Paz y la Convivencia Pacífica Configurados por los Graduados Participantes en Procesos de Educación Ambiental en las Instituciones Educativas Estudiadas.**

Luego de la caracterización de los procesos de educación ambiental, se requiere identificar los imaginarios sociales asociados a la cultura de paz y la convivencia pacífica que se han estructurado en los graduados participantes de los procesos de educación ambiental de cada una de las instituciones educativas investigadas, para ello se hizo uso de la entrevista semiestructurada como técnica de investigación, la cual permitió el reconocimiento de redes de sentido configuradas en los actores sociales desde un contexto político y económico, producto de emociones, formas de ver el mundo y sentimientos (Murcia y Jaramillo, 2008).

Al realizar un acercamiento a los imaginarios de paz de los participantes de esta investigación, se reconoce que el límite entre diferentes representaciones teóricas es difuso, dado que la noción de cultura de paz puede tener diferentes perspectivas epistemológicas ligadas a las realidades vivenciales de los actores, esto, según Maturana (1996) se produce porque el mundo en el que vivimos es el mundo que configuramos y surge en la convivencia y en la dinámica de nuestro operar como humanos. Dicho de otra manera, los imaginarios de cultura de paz y convivencia pacífica varían según la persona dado que cada uno la percibe desde sus experiencias vivenciales, su crianza y su contexto social.

Aun así, los imaginarios sociales acerca de las nociones de cultura de paz y convivencia pacífica en los graduados participantes de esta investigación pueden justificarse desde algunas teorías de paz reconocidas y validadas con un desarrollo notable desde el siglo pasado.

Así pues, en los graduados de la **Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa** se reconoce una visión de la cultura de paz desde la teoría de la Paz Imperfecta propuesta por Muñoz (2009), puesto que desde su perspectiva la cultura de paz se asocia a la solución de los conflictos asumidos como una interacción orgánica al sentido humano y al rechazo de toda acción violenta que pueda desencadenarse producto de un conflicto social o familiar. Al expresar oraciones referentes a la cultura de paz como “resolver un conflicto sin necesidad de llegar a una discusión que llegue a la violencia” o “es para que en cualquier conflicto ya sea social, emocional, familiar, tenga la necesidad o el auge para solucionarlo y que no vaya a llegar a mayores”. Es posible asumir, que en el cúmulo de relaciones humanas que derivan del convivir, algunas generan desacuerdos que surgen espontáneamente a los cuales se les debe brindar una solución (Muñoz, 2009).

Para Muñoz (2009), los sentidos anteriores derivan de la teoría de la complejidad que entiende la realidad como un proceso mutable, de variables, creativo y azaroso, en la que el humano requiere adaptarse al ambiente en el que mantiene su existencia y en ello “los humanos mantenemos unas relaciones de simbiosis, intercambio y tensión permanente con el medio en que vivimos” (Muñoz, 2009, p. 33). De igual manera, los humanos mantenemos relaciones culturales debido a nuestra naturaleza social y comunicativa, las cuales no siempre son comprendidas, derivando así en conflictos y la solución de estos como mecanismos adaptativos. De esta manera se comprende que la conflictividad no se resuelve de manera absoluta, pues es inherente a la condición humana y viva, así, esta dinámica inconclusa que constantemente busca la construcción de una sociedad sustentable se reconoce como la Paz Imperfecta (López, 2011).

Agregado a ello, uno de los entrevistados propone directamente al diálogo en su noción de cultura de paz, al expresar que “la cultura de paz es como incitar a las personas a resolver los problemas con el diálogo”, esta expresión tiene una posición que aunque también se fundamenta en que el conflicto, surge de las interacciones sociales, y requiere de intervención a través del diálogo, un proceso comunicativo mediado por el lenguaje y las emociones, al cual Maturana (1996) lo define como el conversar, para reconocer las emociones del otro, y por lo tanto, legitimarlo en convivencia.

Con respecto a las actitudes y valores que asocian a la cultura de paz, los entrevistados buscan la solución de conflictos de manera que se alcance el bien común: el *respeto*, la *paciencia*, la *igualdad* y los *actos moralmente buenos* denotan posiciones en convivencia que permiten mediar los posibles conflictos y evitar la violencia directa desencadenada por la violencia estructural a la que pueden estar sometidos en la comunidad debido a la negación de las necesidades de supervivencia y bienestar (Galtung, 1990). Por otra parte, se interpreta que la cultura de paz es un valor agregador al “*profesionalismo*”, como lo manifiesta uno de los participantes: “tener esa cierta cultura le ayuda mucho a uno, pues cuando uno ya es profesional, le da aún más profesionalismo, eso es bastante bueno”.

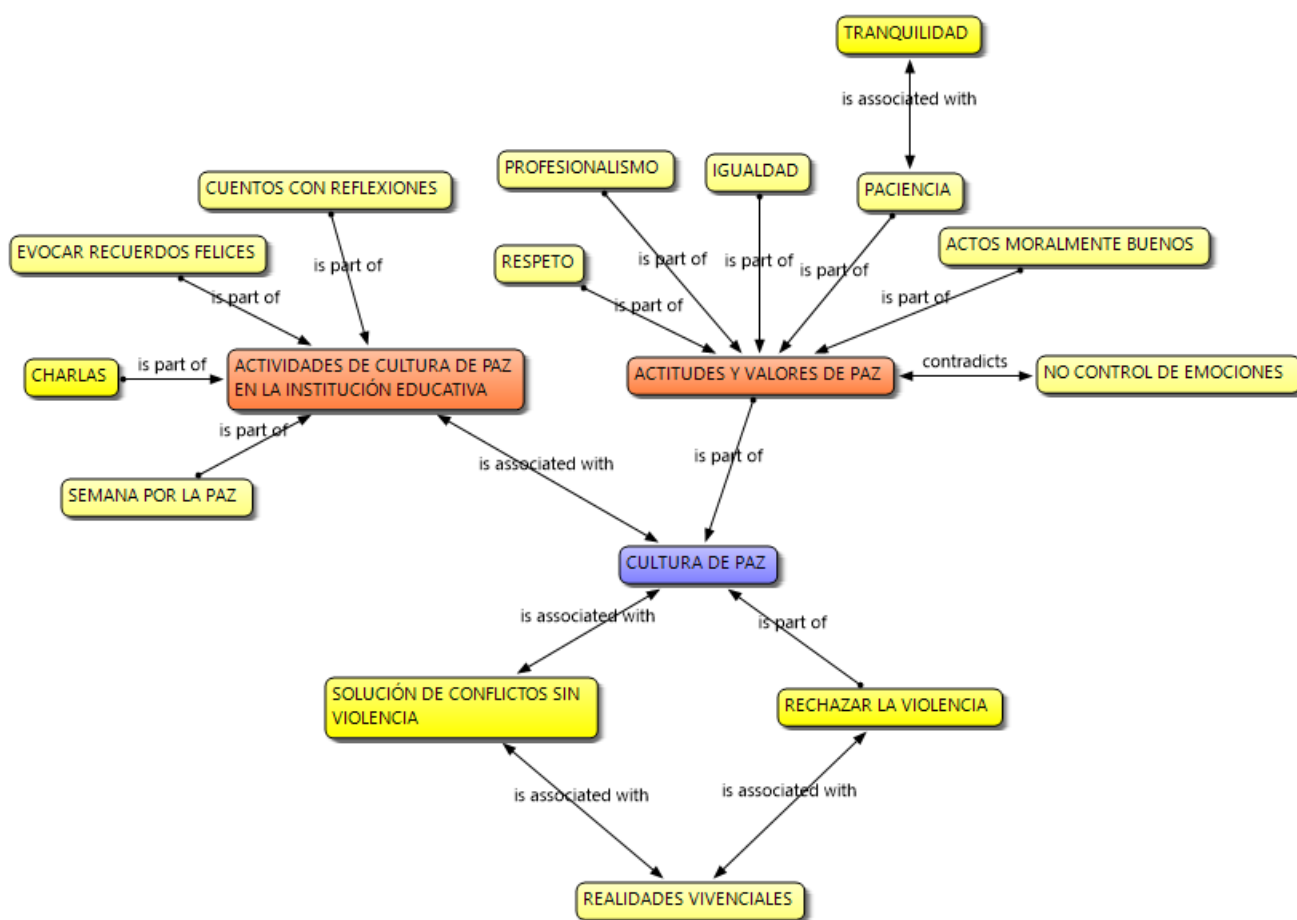
Lo anterior se puede interpretar desde una perspectiva de superación como una visión de proyección de vida, en el que utiliza la educación como espacio para la emancipación, se comprende la práctica educativa como un proceso transformador que permea la cultura y lo social desde los intereses y los dones propios, transformando las relaciones de comunicación de los actores del proceso en algunas prácticas familiares y sociales (Fayad, 2011).

En concordancia con lo anterior, la Figura 5 muestra las relaciones básicas de las nociones de cultura de paz entre los graduados entrevistados de la institución educativa Técnico IPC Andrés Rosa, las cuales se fundamentan en la teoría de la Paz Imperfecta, y son permeadas por las realidades vivenciales que ellos percibían de procesos institucionales, como

lo expresa uno de los entrevistados al mencionar una de las experiencias en los procesos de educación ambiental, que asocia con estar en un ambiente de paz: “nosotros todos nos caíamos bien, todos nos relacionábamos, nos llevábamos bien y ya nos habíamos cogido confianza, entonces era un ambiente muy sano, muy chévere”.

**Figura 5**

*Red semántica de los Imaginarios asociados a cultura de paz de los graduados de la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa.*



De igual manera, en las actitudes y valores de paz propuestos, es destacable la mención de que el “no control de las emociones” contradice a una actitud de paz, en efecto, esta versión fundamenta la visión de la Paz Imperfecta, pues siendo el humano un ser en constante búsqueda del “equilibrio dinámico” (Muñoz, 2009), requiere de potenciarse

positivamente en los grupos y los individuos que lo necesiten (Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes, 2019).

En concordancia con lo anterior, al preguntar a los participantes por las actividades asociadas a la cultura de paz que realizaban en el colegio, se evocaron actividades específicamente enfocadas a la educación para la paz, como la *semana por la paz*, *cuentos con reflexiones* sobre paz, y *evocar recuerdos felices*; evidenciando que la institución educativa sí propone estrategias para promover la educación para la paz, los cuales se perciben aisladas de procesos institucionales como los de educación ambiental, que válidamente pueden generar estados de paz en los participantes.

Basados en lo anterior y teniendo en cuenta que el modelo pedagógico institucional es de tipo humanista, en el que se busca desarrollar actitudes y valores asociados a la formación humana y la dimensión social, en la institución aún persisten imaginarios en los cuales el conocimiento se enseña desde la normatividad, limitado a relaciones lineales de poder y sumergido en el aislamiento de disciplinas, lo cual evita tener una perspectiva crítica respecto a los conocimientos construidos fracturando el mundo interior (lo que se piensa), y el exterior (lo que se vive) (Fayad, 2011).

En efecto, al no articular la educación al mundo de la vida de una manera holística, aunque se realicen en la institución educativa algunos muy buenos procesos en pro del cambio social, estos quedarán relegados a ciertos participantes y no a la comunidad educativa en general, disminuyendo así el impacto de los cambios positivos en el tejido social. Si, por el contrario, se superan dificultades como las planteadas anteriormente, en las que se indica la falta de participación de algunas áreas en el desarrollo de los procesos, la transversalización sería un hecho más eficiente y la educación emancipadora incluiría a más actores sociales.

Los sentidos y significados que los entrevistados dan a la convivencia pacífica están muy relacionados a sus imaginarios de cultura de paz, apoyando la idea de variados autores, que asumen que la cultura de paz se hace visible en la convivencia pacífica (Álvarez-Maestre y



Pérez-Fuentes, 2019; Cortés, 2016; Jaramillo y Murcia, 2013), pues para los graduados un indicativo de convivencia pacífica es la no violencia directa (Galtung, 1990) como se puede evidenciar al expresar que una comunidad en convivencia pacífica es “donde usted no escucha balazos, no que se están agarrando con machete o cuchillo, ni madrazos, ósea, donde hay cultura, donde hay paz, silencio, un barrio normal (...) obviamente en todos lados atracan y roban, pero sería de vez en cuando que usted escucha: uy robaron o mataron a alguien aquí, pero de resto no”.

En efecto, pese a que la violencia directa se ha legitimado en la comunidad debido a la violencia cultural vivida por los discursos de odio derivados de las condiciones estructurales de necesidad, para los entrevistados el no presenciar actos de violencia indica bienestar y coexistencia sin dañar al otro. Al respecto, Galtung (1990) indica que “La cultura predica, enseña, advierte, incita, y hasta embota nuestras mentes para hacernos ver la explotación y/o la represión como algo normal y natural, o posibilita la alienación para vivir aparentando que no se sienten sus consecuencias” (p. 155).

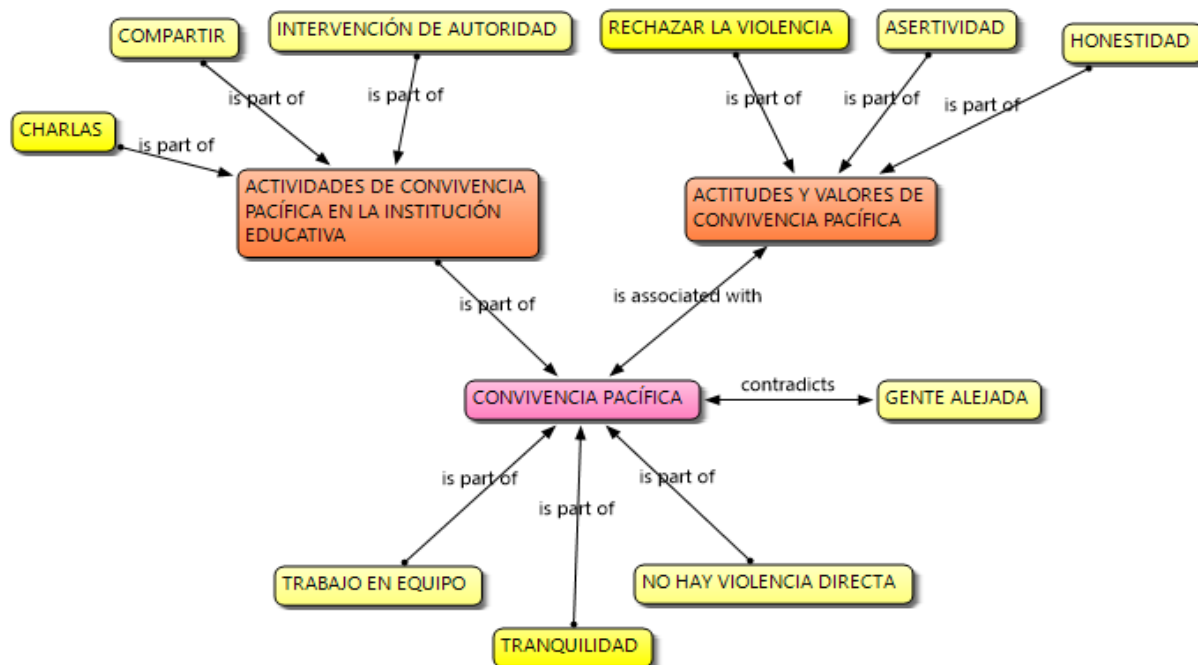
Considerando lo anterior y lo planteado en la red semántica de la Figura 6, se puede inferir que hay convivencia pacífica en la tranquilidad y el trabajo en equipo, puesto que los participantes asocian la tranquilidad con las actitudes y valores de cultura de paz, al igual que Mena y Huneus (2017) quienes afirman que el trabajo en equipo está relacionado con involucrar a cada actor de la comunidad en las transformaciones culturales, para generar nuevas prácticas que reemplacen acciones violentas por aquellas en las que se propicie la cultura de paz y se promuevan habilidades interpersonales y sociales.

Además, se hace perceptible la necesidad de la vinculación de la comunidad para generar convivencia pacífica, como lo expresa uno de los participantes: “hay unos barrios donde la gente como que es muy alejada, osea, usted haga lo suyo y yo hago lo mío, entonces no toca contar esos barrios que son apartados y alejados como sanos o de paz”. Como lo afirma Freire (1970), la construcción de la convivencia se hace en colectividad, a partir de los

sentidos y significados propios, pues si en el escenario se manifiesta la cultura de paz, esta convivencia indiscutiblemente se tornará pacífica.

**Figura 6**

*Red semántica de los Imaginarios asociados a convivencia pacífica de los graduados de la Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa*



También es importante resaltar la gran relación que tienen las actitudes y valores de convivencia pacífica con las actitudes y valores asociados a la cultura de paz, pues el *rechazar la violencia* como planteamiento basado en la teoría de la Paz Imperfecta (Muñoz, 2009), y la *honestidad*, asociada a la *asertividad*, se pueden evidenciar en expresiones como: “Súper importante ser honesto, porque si uno es honesto uno se libera y se salva de muchas cosas, obviamente a la hora de ser honesto es como también saberlo decir, no hacer que la otra persona se sienta afectada por el comentario o cosas así”. Por lo tanto, se identifican habilidades sociales positivas indispensables en la educación para la paz, como valores en el manejo dialógico del conflicto y la resolución constructiva de problemas (Fierro-Evans y

Carbajal-Padilla, 2019), es decir, que las nociones se han orientado desde un manejo formativo en el conflicto, para desembocar en acciones de paz y no de violencia.

Con respecto a las actividades que los graduados recuerdan que su institución realizaba para promover la convivencia pacífica, se destaca *la intervención de la autoridad*, estrategia que como se señaló anteriormente denota el seguimiento de lo conductual y la valoración punitiva, acciones enfocadas desde el tradicionalismo que se centran en lo académico, asumiendo que la lógica logra un control sobre la conducta.

En contraste, acciones como *“el compartir”*, en las que los estudiantes llevaban a la institución educativos variados alimentos que se ponían sobre la mesa para consumir juntos, se puede asociar a una visión liberadora de la educación (Freire, 1970), puesto que los actores sociales logran una relación más horizontal con los otros y se educan en comunión, lo cual promueve la autorreflexión y la construcción de imaginarios a partir de lo vivenciado.

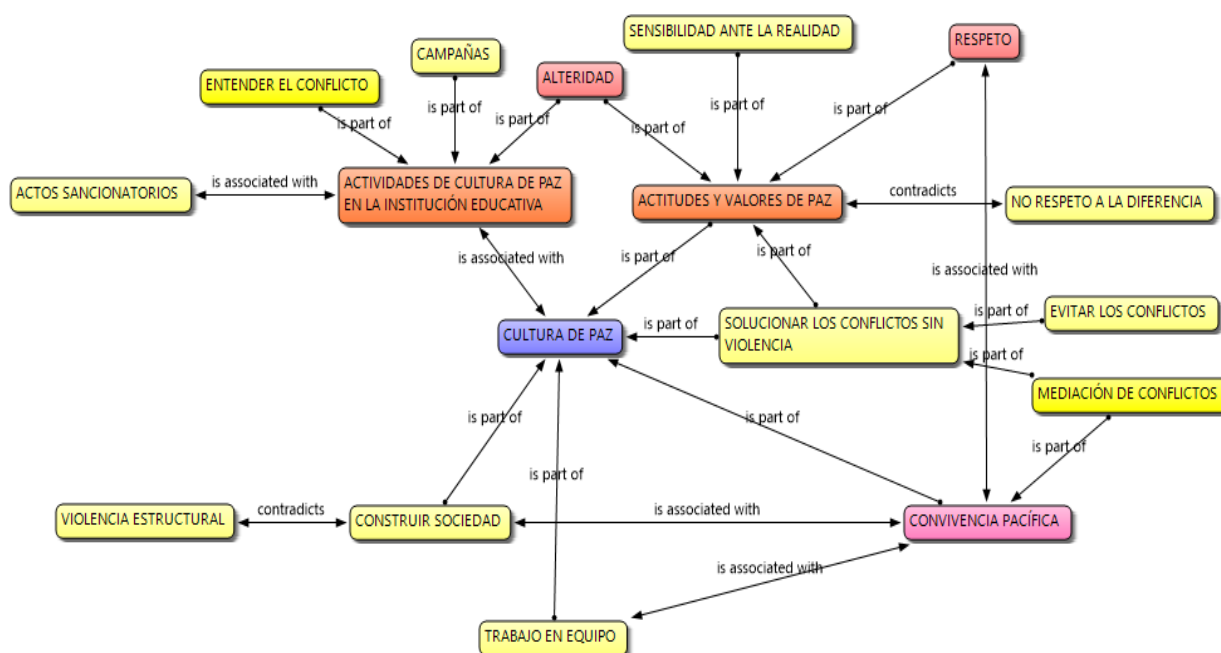
Por otra parte, al analizar los diálogos con los graduados de la **Institución Educativa Eduardo Santos**, se reconoce que existen percepciones y sentidos referentes a la cultura de paz relacionados con los postulados de la Paz Imperfecta (Muñoz, 2009), debido a que asocian la cultura de paz y sus actitudes, con el conflicto: evitarlos, mediarlos o solucionarlos para contribuir a la construcción de la sociedad, y a la convivencia pacífica.

En este sentido, en la Figura 7 se muestra cómo la *solución de conflictos sin violencia* es parte de mantener una cultura de paz, como lo expresa uno de los graduados: “La cultura de paz es la forma en que los individuos pueden convivir y vivir bien con sus problemas, tratándolos de solucionar y desde una solución pacífica y armónica que ayude a todos y a todas en el proceso”. De esta forma, en su lógica propone la preexistencia de los conflictos como parte natural de las interacciones humanas, y la búsqueda del bienestar para lograr armonía en el grupo al que se pertenece (Muñoz, 2009).

De igual manera, otro de los participantes manifiesta que “la cultura de paz es esa mediación de esos conflictos que nos han venido permeando y que van a ayudar a solucionar no a nivel macro, porque el problema es estructural, pero esas pequeñas acciones que se hacen abajo pueden permear y empezar a cambiar la estructura”. De su percepción sobre la cultura de paz se destaca su alusión a que los conflictos están influenciados por “la estructura”, lo que para fines de la presente investigación se puede percibir como la violencia estructural que permea en las clases sociales y fomenta la desigualdad basada en la dominación y el control (Galtung, 1990).

**Figura 7**

*Red semántica de los Imaginarios asociados a cultura de paz de los graduados de la Institución Educativa Eduardo Santos.*



Al respecto, Muñoz (2009) en su teoría de la paz imperfecta, expone que se puede hablar de una Paz Imperfecta Estructural, en el sentido en que la regulación pacífica del conflicto “está asentada en los sistemas y en las estructuras y, lo que es más importante, porque unos y otros espacios de paz pueden interactuar y potenciarse” (Muñoz, 2009, p. 41),

lo cual se asocia con la visión de lograr una convivencia pacífica, y la construcción de la sociedad como proceso de mejoramiento de las condiciones sociales en una comunidad.

En concordancia con lo anterior, están las actitudes y valores que los graduados asocian a manifestar una cultura de paz. En primer lugar, está la *sensibilidad ante la realidad*, según los participantes, esto se manifiesta cuando no se es ajeno a los problemas sociales, económicos o ambientales que están desarrollándose en el contexto y busca la comprensión del otro desde una relación horizontal y no de jerarquización. Este sentir puede estar orientado por el modelo pedagógico humanista que se promueve en la institución, el cual promulga el actuar con sensibilidad hacia las percepciones y los sentimientos de los otros (Rodríguez, 2013).

Es decir, esta actitud asociada con la *alteridad* se funda desde la filosofía como el reconocimiento del otro, de sus acciones en el recorrido de la experiencia y en la comprensión de la repercusión de las elecciones personales sobre los demás, aspectos que desembocan en una comprensión mutua que Ricoeur (2006) define como mutualidad, la cual está basada en el respeto en todos sus sentidos y en el don (Rebok, 2015).

Además, *solucionar los conflictos sin violencia*, se considera una actitud de paz, como lo expresa uno de los participantes: “Uno tiene que ser muy pacífico, no conflictivo, respetuoso, tiene que saber buscarle solución a las cosas y también cuidarlos”. Este sentir como se ha reconocido anteriormente, responde a la búsqueda de espacios en la comunidad, en los que se puedan desarrollar acciones que promuevan la paz, a pesar del conflicto que pueda manifestarse en el contexto, gestionando de esta manera transformaciones positivas que permean en la convivencia (Muñoz, 2009).

También es importante resaltar que, algunas de las actividades que se realizaban en la institución educativa, están directamente relacionadas con las actitudes y valores de paz,

indicando una relación entre lo vivido en el contexto educativo y las nociones que se desarrollaron en su pensamiento, es decir, que con estas prácticas pedagógicas se logró crear una reflexión permanente sobre la acción, haciendo frente a las necesidades de la realidad (Quintero, 2019).

Una de estas acciones es la *alteridad*, como lo expresa uno de los participantes: “No se atacaba el problema con sanción o castigo, sino desde fomentar esa cultura de paz, de reconocer al otro, que el otro es diferente, que el otro tiene diversas capacidades (...), se promovía ese entender y respetar al otro”. Entonces, el reconocimiento del otro y el entendimiento del conflicto, hacen parte de procesos reflexivos que permite una educación desde una postura crítica, que permea en los sentidos y significados que los estudiantes desarrollan y logran manifestarse en la adultez, y en las opiniones que asocian a la cultura de paz.

Sin embargo, en algunos procesos pedagógicos se evidenciaba la estructura tradicionalista, en la cual los conflictos se asociaban con actos sancionatorios como método de castigo, así lo expresa uno de los participantes: “cuando había conflictos, los profesores a las personas involucradas los hacían exponer sobre el tema por el que se pelearon, entonces hablaban sobre la violencia sobre sus desventajas, lo que lo provocaba y todo eso”. Este tipo de amonestaciones públicas contrario a su lógica, no construyen ni generan un impacto trascendental en los involucrados, pues no actúan desde la reflexión sino desde la imposición.

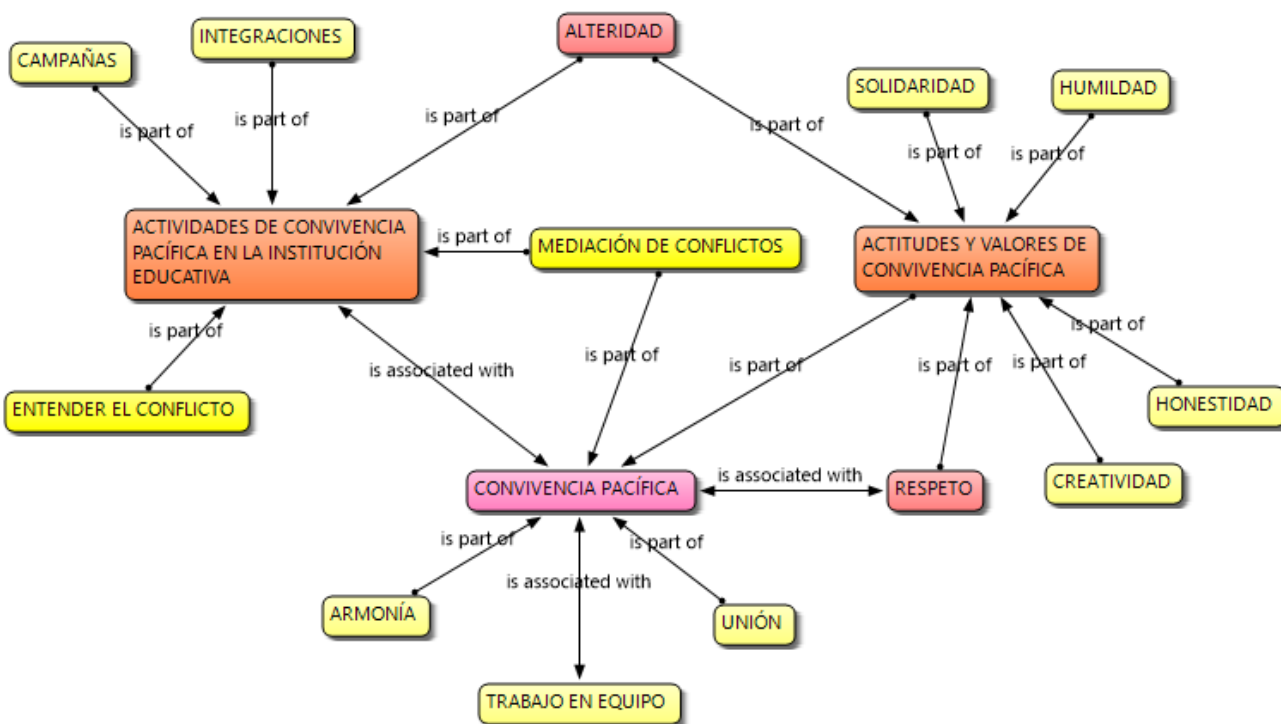
En cuanto a los imaginarios sociales relacionados a la convivencia pacífica, se encuentra una amplia similitud en los términos utilizados por los graduados y los imaginarios de cultura de paz, reiterando la asociación de estos procesos y determinando que la brecha entre las dos nociones es bastante estrecha al ser una consecuencia de la otra. En la Figura 8 se aprecia nuevamente la noción de *mediación de los conflictos*, esta vez como un proceso necesario para la construcción del tejido social, por lo que uno de los participantes expresa que

una comunidad que convive pacíficamente es “una comunidad que trabaja en colectivo, que se apoya, que está ahí siempre de la mano, que cuando a alguien le surja un conflicto es saber cómo mediarlo”.

En este sentido, también se evidencia la reiteración de las nociones de *alteridad* y *respeto* como actitudes y valores que se manifiestan en una comunidad pacífica, las cuales anteriormente también hicieron parte de las actitudes de cultura de paz, lo cual sugiere que hay relación entre las significaciones que han configurado los egresados a través de las interacciones con su realidad social, por lo que para ellos la convivencia pacífica parte de la cultura de paz.

**Figura 8**

*Red semántica de los Imaginarios asociados a convivencia pacífica en graduados de la Institución Educativa Eduardo Santos.*



Desde este punto de vista, los participantes al opinar acerca de la convivencia pacífica añaden aspectos que favorecieron este proceso y que en consecuencia promovieron la paz, entre ellos: el *trabajo en equipo* como aspecto necesario que cada uno aporte desde sus potencialidades a la construcción de la sociedad; la *unión* relacionada a una comunidad que se apoya en los momentos cruciales; y la *armonía* como equilibrio consecuente de las buenas prácticas de paz. En consecuencia, las nociones asociadas a la convivencia pacífica están orientadas al bienestar de la comunidad, y por lo tanto a la búsqueda de estados de paz como espacios de identidad y diferencia, puesto que “la paz, como regulación pacífica de los conflictos, es una realidad primigenia que nos hace movilizarnos hacia el bienestar” (Muñoz, 2009, p. 39).

De igual manera, considerando específicamente las actitudes y valores asociados a convivencia pacífica, además de los ya mencionados, se identifica la *solidaridad*, la *humildad*, la *honestidad* y la *creatividad*, los cuales son valores que incluyen aspectos de carácter comunitario y permitirían adquirir a partir de la reflexión crítica, una fraternidad por las ideas, los sentimientos, el mundo y la gente, para generar una identidad propia que mantener y defender (Torres Carrillo, 2002). Es decir, los egresados asumen una noción de comunidad en la cual convive pacíficamente un grupo social que respeta sus derechos y deberes, y que aporta a la construcción positiva de su contexto generando una cultura propia trascendente en todos los miembros.

De acuerdo con lo expresado en relación a las actividades de convivencia pacífica que se desarrollaban en la institución educativa, se puede inferir que se asocian con las actividades realizadas para promocionar la paz, por lo tanto, el entendimiento del conflicto refleja un proceso reflexivo, el cual fue trascendente para los estudiantes, puesto que se fundamenta en la comunicación abierta que se presenta en las prácticas escolares cotidianas, y se afianza en los sentidos y significados que los egresados luego utilizarán para convivir pacíficamente. Sin



embargo, los procesos pedagógicos tradicionalistas asociados a campañas, charlas o actividades aisladas objetivadas en la promoción de la sana convivencia, prevalecen en algunos de los docentes.

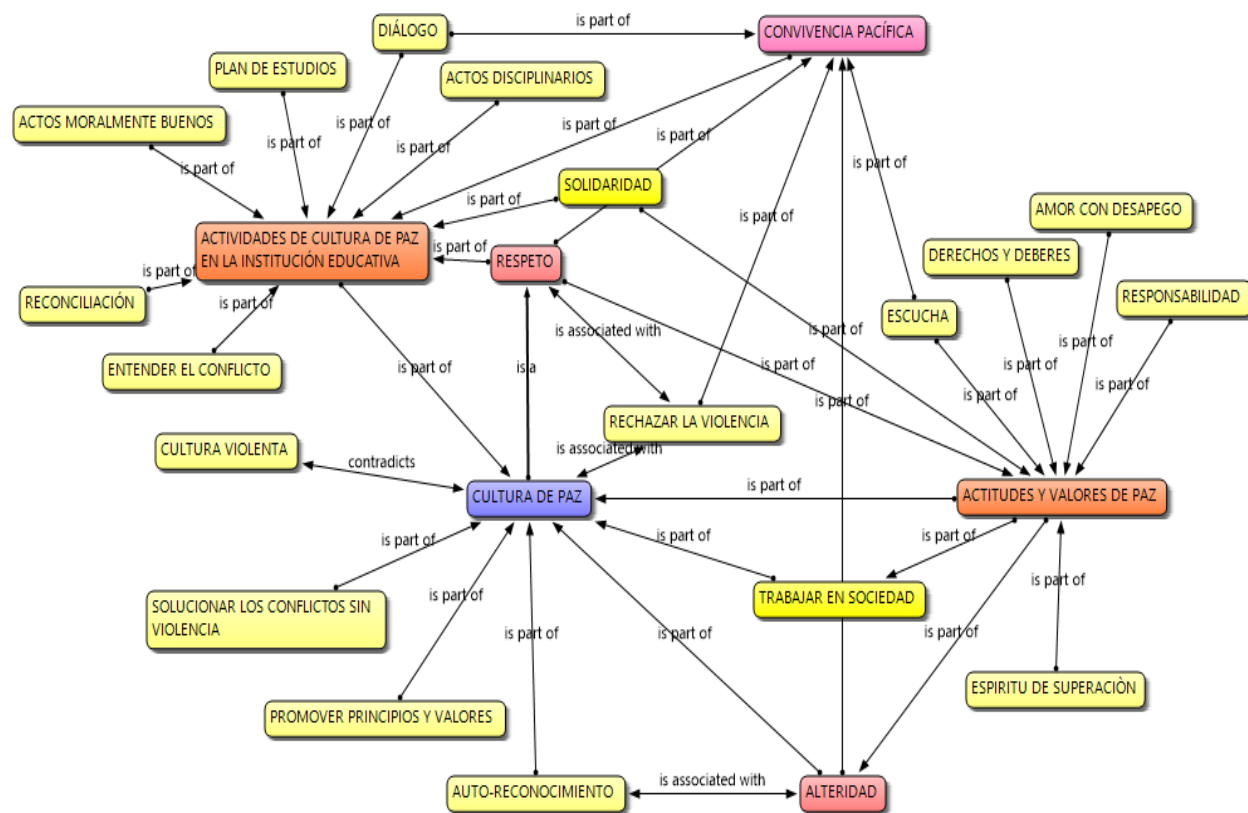
Teniendo en cuenta las afirmaciones de Hirmas y Carranza (2008), se puede inferir que, la convivencia en la Institución Educativa Eduardo Santos tiene un enfoque democrático, puesto que tiene que ver con la experiencia de participar en la vida compartida, aprender herramientas socioemocionales y reflexivas, para trabajar con otros, resolver los conflictos y establecer los acuerdos que regulen la vida en común, para aprender a valorar la solidaridad.

En el caso de la **Institución Educativa Humberto Tafur Charry**, los estudiantes que participaron en los procesos de educación ambiental entre los años 2001 y 2010 (proceso reconocido a niveles municipal, regional y Nacional), en la actualidad tienen una postura frente a la cultura de paz y la convivencia pacífica, que involucra más factores y más relaciones que las que se presentan en las otras dos instituciones que hacen parte de la investigación, las cuales pueden haberse establecido con la experiencia de los años, a partir de los procesos de educación ambiental realizados, puesto que tuvieron gran trascendencia en ellos.

En este sentido, como se muestra en la Figura 9, los graduados Tafurianos reconocen que en una cultura de paz hay *autorreconocimiento* y *reconocimiento del otro*, se *trabaja en sociedad*, se promueven principios y valores en una comunidad y se busca la *solución de conflictos sin violencia*, todo con el común denominador la comunidad, puesto que para los participantes, la cultura de paz se forja en la eliminación de los conflictos que se dan en los fenómenos sociales, conflictos que surgen de la violencia cultural aferrada a los imaginarios de la comunidad y que desemboca violencia estructural y directa (Galtung, 1990). Por lo tanto, para los participantes, la cultura de paz está ligada a la *promoción de principios y valores*, la *alteridad* y el *rechazo a la violencia*, lo cual permite neutralizar la cultura violenta que se sobrelleva en la sociedad.

**Figura 9**

*Red semántica de los Imaginarios asociados a cultura de paz en graduados de la Institución Educativa Humberto Tafur Charry.*



Desde este punto de vista, en la teoría de paz propuesta por Jiménez Bautista (2014), se afirma que no existe ninguna sociedad neutral, porque los conflictos existen y es tarea de las personas neutralizar los espacios, las culturas, los signos, los símbolos y las identidades, en pro de intervenir y tener un interés concreto por trabajar en erradicar la violencia cultural.

Según el mismo autor, el realizar una práctica efectiva de paz neutra, puede llevar a mejorar considerablemente las relaciones intra e inter sociales, por consiguiente, para los graduados es importante el diálogo con la comunidad y el trabajo en comunión para mejorar la realidad y las relaciones sociales, puesto que se los participantes revelan su interés por el mejoramiento social y la reconstrucción de país, al expresar que la cultura de paz “es dejar los conflictos, es dejar de pelear los unos con los otros, pues los conflictos no van a desaparecer

nunca, pero por lo menos sí entender que a partir del respeto entiendo al otro, perdono también y a lo mejor puedo transitar con mayor tranquilidad”. De igual manera, otro de los participantes manifiesta con respecto a las actitudes de paz: “esas son leyes ancestrales como: haz el bien sin mirar a quien, también está el no cometer omisiones (eso ya lo trae la ley), es realmente aportar desde lo más mínimo hasta lo más grande que usted puede aportar”.

En efecto, el hecho de que los participantes manifiesten con frecuencia el *trabajar en sociedad* entendida para ellos como trabajo colaborativo, el cual está asociado a la teoría de la paz neutra, puesto que cuando los participantes manifiestan una relación total entre el *respeto* y la cultura de paz, afirman que la cultura de paz como la cultura del respeto, muestran la genuina importancia de los principios y valores para culturizar la sociedad. Al respecto, Jiménez (2014) establece que “la neutralidad” es la base de toda relación social, puesto que con el respeto al «otro» se desvalorizan las distintas formas de violencia (directa, estructural y cultural y/o simbólica), porque al fomentar el respeto desde diferentes dimensiones, se desencadenan valores de paz como la empatía, la tolerancia, la diversidad y la solidaridad, los cuales son útiles para mediar los conflictos, al disminuir la violencia cultural y directa.

De igual manera, las actitudes y valores de paz como *la escucha*, que es considerada una derivación del conversar, en la que se busca entender en lugar de dominar, y así “aprender en el mundo en que uno vive con el otro”, para generar una relación de confianza (Maturana, 1996), también están relacionado con el “*trabajar en sociedad*”. Es así como *los derechos y los deberes* se corresponden con la reflexión crítica de los conflictos que puede hacer la comunidad, y esta reflexión deriva en una identidad colectiva en la cual pueden apoyarse para exigir al Estado unos requerimientos básicos de convivencia pacífica.

Asimismo, el “*amor con desapego*” entendido como amor desinteresado, se sustenta en la teoría del reconocimiento de Ricoeur, porque afirma que el don y la gratitud ofrecen nuevas oportunidades de construir paz a partir del autorreconocimiento y la alteridad (Rebok, 2015),

mientras que la *responsabilidad* y la *proyección* se relacionan con modos de ser en el mundo, en los cuales se procura la búsqueda de estados de paz y autosuperación para así reconstruir el tejido social en las comunidades más vulnerables.

En lo concerniente a las actividades de cultura de paz que se realizaban en la institución educativa, los graduados manifiestan que con algunos docentes y en procesos específicos, se abrieron espacios de diálogo, entendimiento y reconciliación muy importantes para su formación personal, ya que derivaron en una valoración ética que no separó lo escolar de lo extraescolar, sino que por el contrario vinculó y configuró en ellos un proceso reorientado y reorganizador de acciones moralmente injustas y moralmente buenas. Evidencia de lo anterior es lo manifestado por uno de los participantes: “Algo muy importante era el entender el conflicto no desde el que fue acusado, sino desde el que acusa también. La cultura de paz en el Tafur siempre era guiada por el respeto, por el entender qué fue lo que pasó, (...) y también la reconciliación”

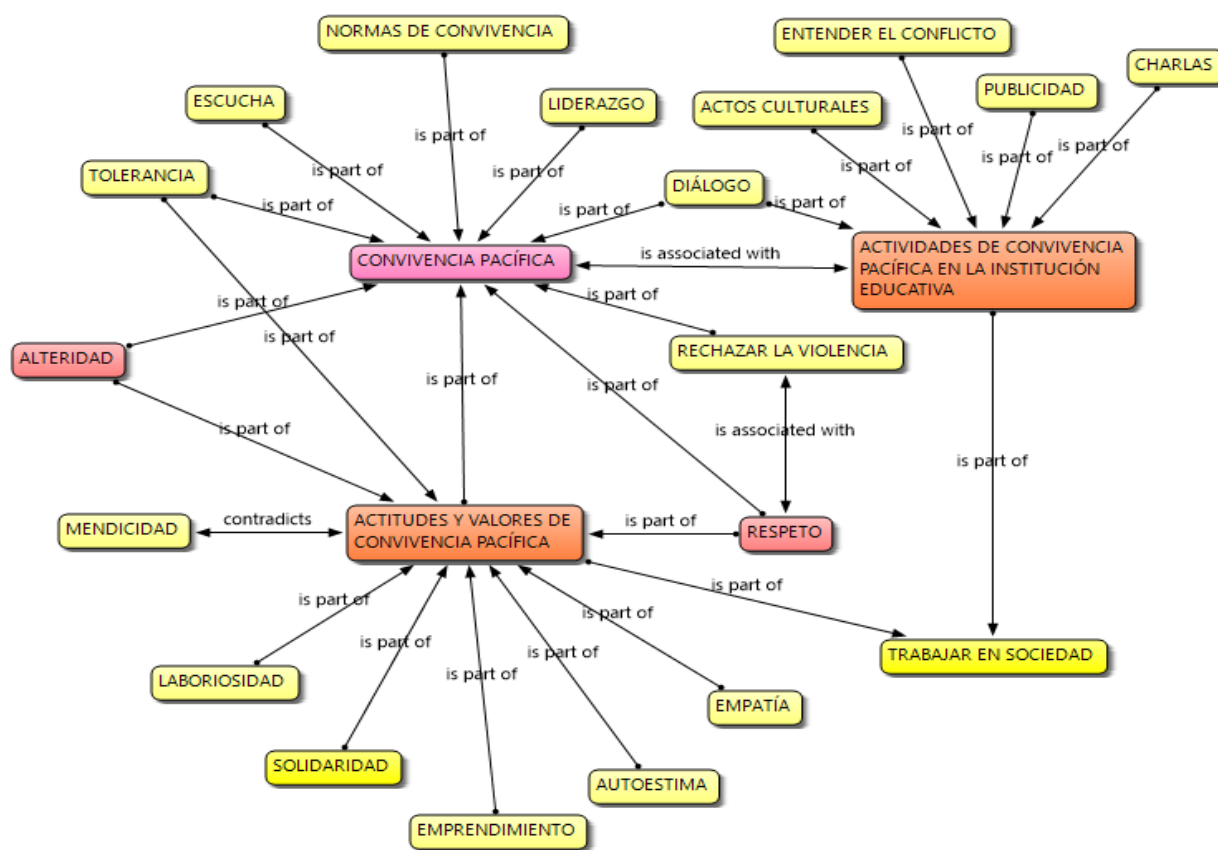
En contraste, se identificó cierto valor punitivo en cuanto a la convivencia pacífica por parte de algunos de los directivos y docentes, como lo manifiesta uno de los participantes: “Yo hice tal daño y sencillamente tengo que remediarlo y también me amonestarán por ello”. Además, otro de los participantes expresa que el *plan de estudios* son preceptos que hay que cumplir: “esa es la programación, esa es la metodología y ya, pare de contar”, lo cual indica el sometimiento a formas tradicionales de trasmisión de conocimiento, relegando la cultura de paz y la convivencia a una asignaturización que no responde a una perspectiva reflexiva y no transforman las relaciones de comunicación (Fayad, 2011).

En lo que se refiere a los sentidos y significados construidos alrededor de la noción de convivencia pacífica, se identificó que están asociados a todo el entramado de relaciones personales y sociales que se formaron en la cotidianidad de los sujetos, puesto que los procesos de educación ambiental y otros procesos institucionales que se llevaban a cabo en la

institución, involucraban el trabajo con la comunidad y su contexto, por consiguiente, los egresados consideran que la convivencia pacífica se forma alrededor de lo social, como se muestra en la Figura 10.

**Figura 10**

*Red semántica de los Imaginarios asociados a convivencia pacífica en graduados de la Institución Educativa Humberto Tafur Charry.*



En concordancia con lo anterior, se reconoce que *la escucha, la tolerancia, las normas de convivencia, el liderazgo, la alteridad, el respeto y el rechazo a la violencia*, hacen parte de las nociones de convivencia pacífica que tienen los egresados, los cuales están relacionados con la convivencia en sentido de coexistencia e interacciones proactivas que se pueden manifestar alrededor de los fenómenos sociales, es decir, estas interacciones conllevan a que los sujetos se sientan reconocidos y valorados en la comunidad, lo cual fomenta el sentido de

identidad y promueve acciones positivas en la convivencia, tal como lo afirman Mena y Huneus (2017).

Convivir en paz refiere a capacidades personales para interactuar con respeto por los otros, cuidado del bien común, confianza en otros y en la institución, así como a características institucionales, tales como la capacidad de actuar preventivamente, atender a conductas de riesgo, un enfoque de reparación de daño y reinserción.

De igual manera, es importante resaltar que el *respeto*, el *diálogo*, el *rechazo a la violencia* y la *escucha*, que son aspectos que fueron asociados a la convivencia pacífica, también están presentes en los sentidos que los participantes tienen acerca de la cultura de paz, lo cual reitera la importancia que tiene la convivencia para el desarrollo de una educación para la paz y el fomento de los derechos humanos (Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes, 2019; Cortés, 2016; Jaramillo y Murcia, 2013).

En cuanto a las actitudes y valores que los graduados asocian a la convivencia pacífica, se identificaron aspectos como el *respeto*, al expresar que “los valores más importantes yo creo que es el respeto, (...) el respeto hacia uno mismo, el quererse a uno mismo: si uno mismo se quiere, no importa nada de lo que se diga”. De lo anterior también se resalta la *autoestima* como valoración de la identidad propia o autorreconocimiento, del cual se derivan otros aspectos que promueven la convivencia pacífica como el reconocimiento de los otros, la *empatía* y la *solidaridad* hacia ellos y la vida y la laboriosidad como proceso de construcción del tejido social.

En lo relacionado con la percepción de paz que manifiestan los graduados, se identificó que la asocian a la paz a partir de la neutralización de la violencia cultural y/o simbólica, aunque se considera a la “*mendicidad*” como un proceso que no ayuda a la generación de estos espacios de paz y convivencia, sino que por el contrario, genera tensiones y disminuye el trabajo colaborativo, como lo expresa uno de los participantes: “Se generan conflictos porque

no hay una equidad en torno a lo que se busca, entonces yo siempre he dicho: a mí no me gusta llevar rémoras, creo que es lo peor, llevar remoras”. De igual manera, otro de los participantes reitera: “Hay otro dicho: ayúdate que yo te ayudaré, entonces no hay que dejar que todo le hagan a uno”.

Desde esta perspectiva, para los graduados el trabajar en la sociedad y sus escenarios no recae en unos pocos sujetos, sino que la responsabilidad involucra a la totalidad de la comunidad, para que haya un cambio significativo que se retribuya en una sociedad armoniosa, es decir, la convivencia pacífica como la cultura de paz están asociadas con la promoción de espacios sociales de paz, lo cuales permitan construir sociedad, mejorar significativamente la convivencia y reducir el conflicto.

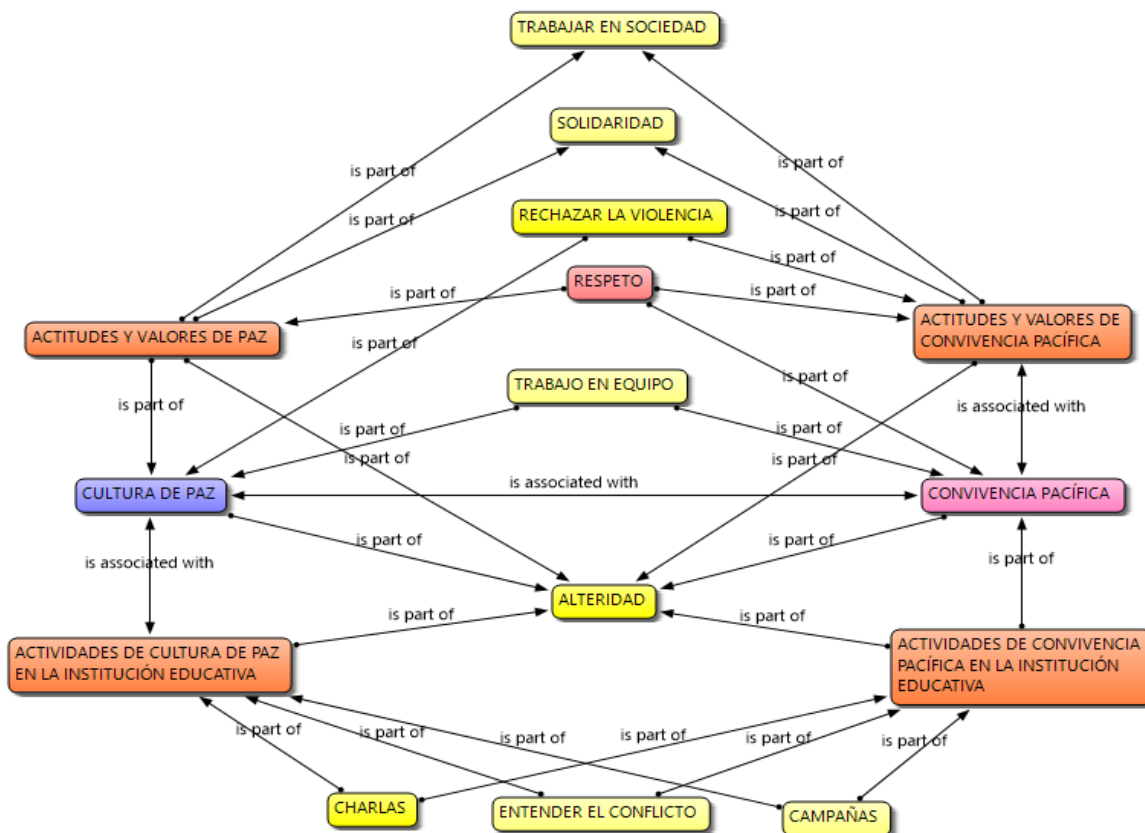
Finalmente, en lo relacionado con los aspectos que en la institución utilizaba para promocionar la convivencia pacífica, se reconoce que estaba enfocada en que se aprovechara la vida escolar cotidiana, para fortalecer formas de ser y convivir en el mundo, principalmente en actividades como actos culturales o situaciones en las que a partir de la práctica se busca comprender la situación de conflicto, promover el crecimiento humano y desarrollar habilidades ciudadanas, pues como lo propone Freire (1970, citado por Mena y Huneus, 2017), provocará una acción de reflexión incidirá en la promoción de relaciones sociales basadas en el diálogo respetuoso y la justicia.

Con el propósito de establecer la relación entre los sentidos y significados que los graduados de las tres instituciones educativas han configurado alrededor de la cultura de paz y la convivencia pacífica, se realizó una triangulación de la información la cual permite evidenciar de manera articulada, las perspectivas en común y por lo tanto, los imaginarios sociales asociados a cultura de paz y convivencia pacífica, considerándolos como unidades de sentido que derivan de las formas de concepción del mundo de los sujetos, e influyen en la toma de decisiones, porque crean condiciones de representatividad a nivel grupal (Agudelo, 2011).

En concordancia con lo anterior, se presenta la red semántica de la Figura 11, en la cual se identifica que los graduados de las tres instituciones asocian a la convivencia pacífica con la cultura de paz, influenciado principalmente por el modelo pedagógico Humanista, en el cual las relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad, promueven la concertación y los acuerdos como estrategias para la resolución de los conflictos que inherentemente se manifiestan en la condición humana.

**Figura 11**

*Red semántica de los Imaginarios asociados a cultura de paz y convivencia pacífica de graduados de las Instituciones Educativas Técnico IPC Andrés Rosa, Eduardo Santos Y Huberto Tafur Charry.*



Además, se identificó que la convivencia pacífica y la cultura de paz se encuentran ligadas a la alteridad, o como los graduados lo expresan: “*el reconocimiento del otro*”, pues para ellos, el reconocer a los otros es una actitud primordial para desarrollar una cultura de paz



y, por ende, promover una convivencia pacífica, como lo afirma Ricoeur (2006), el reconocimiento mutuo tiene relación con un intercambio del reconocimiento simbólico; es decir, el reconocer que el otro es un ser que siente, piensa, y vive, a la vez que este también reconoce esas cualidades en mí, permite generar un sentido de aprecio mutuo o “mutualidad”, que no deriva de una noción mercantil de dar para recibir, sino de una noción de amistad y generosidad entre sujetos, para promover la construcción de estados de paz o “ágape”, relacionados con “abundancia de corazón”.

Este “*reconocimiento del otro*” es importante para los graduados porque ayuda a la cultura de paz y a la convivencia pacífica, que a su vez requiere del valor del respeto para que sea complementado, puesto que el respeto por el otro y por la vida en general derivado de procesos de alteridad, reconfigura modos de ser en el mundo orientados en el cuidado (Boff, 2002), ya que se tiene preocupación por los efectos de las acciones propias sobre los otros y se procura desarrollar cualidades existenciales humanas que promuevan la “convivencialidad” (Carranza, 2018).

Entre tanto, los participantes consideran de suma importancia el *trabajo en equipo*, para fomentar la cultura de paz y la convivencia pacífica, lo cual trasciende en sus actitudes y vivencialidades, porque en los espacios en los que existe el *trabajo en equipo*, se promueve el desarrollo de habilidades interpersonales y valores para el ser en convivencia, los cuales se manifiestan en estados de paz, que permiten el crecimiento y el aprendizaje en comunión.

De igual manera, la *solidaridad* y el *trabajar en sociedad* que los graduados establecen como actitudes de cultura de paz y convivencia pacífica, son considerados por Rodríguez (1995) como estrategias para promover los derechos humanos y la no violencia, al buscar que el individuo alcance una armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, o, dicho de otra manera, el pleno desarrollo de las dimensiones personal, sociopolítica y ambiental (Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes, 2019).

Finalmente, dentro de las actividades que las instituciones educativas realizan para promover la cultura de paz y la convivencia pacífica se generalizan estrategias convencionales como las *charlas* y las *campañas*, para dar cumplimiento a lo reglamentado en el Sistema de Convivencia Escolar que el gobierno estableció en la Ley 1620 y su Decreto Reglamentario 1965 del 2013, debido a las problemáticas de acosos escolar y sus diferentes implicaciones. Sin embargo, este tipo de estrategias no se acoplan a las problemáticas reales vivenciadas por los estudiantes, sino que se plantean desde el imaginario reduccionista implementado en la mayoría de las instituciones educativas, el cuales han sido insuficientes para responder a los propósitos de la cultura de paz promovida en estas leyes.

En esta reglamentación, según lo afirma Castro (2018), uno de los procesos que se debe poner en marcha dentro de las instituciones educativas colombianas es “la articulación de programas, actividades y mecanismos por parte de los establecimientos educativos, y en menor proporción, de los diferentes actores del Sistema para que fortalezcan las líneas estratégicas señaladas previamente” (p.31). No obstante, los participantes manifiestan que algunos docentes en su calidad de formadores, tomaban la iniciativa de comprender la razón de los conflictos, escuchando no solo al afectado, sino también al causante de la problemática, lo que permitió crear un espacio de convivencia en el que se legitima al otro, se comprende y se analizan las emociones que derivaron en acciones, al aceptar el emocionar del sujeto y no imponerle exigencias arbitrarias, para promover el consenso, el respeto y por lo tanto, la convivencia (Maturana, 1996).

Los anteriores manifiestos indican una visión de la paz desde la convivencia, permeada por actitudes y valores que movilizan en los sujetos estados de paz desde el entendimiento del otro en la dinámica del contexto y nuestro accionar como humanos.

### **8.3 Influencia de los procesos de educación ambiental en los Imaginarios Sociales de Cultura de Paz y la Convivencia Pacífica Configurados por Graduados Participantes en Procesos de Educación Ambiental.**

Una vez identificados los imaginarios sociales asociados a la cultura de paz y a la convivencia pacífica que configuraron los graduados que participaron en procesos de educación ambiental en las tres instituciones educativas que hicieron parte de esta investigación, se hace necesario analizar la relación entre estos imaginarios sociales y los procesos de educación ambiental que vivieron como estudiantes, lo anterior con el fin de comprender la incidencia que pueden tener los procesos de educación ambiental bien estructurados, en los imaginarios asociados a cultura de paz y convivencia pacífica que construyen los actores sociales, para develar la importancia de estos procesos como estrategias propicias para la educación para la paz.

Por lo tanto, se analizó la información recolectada en las entrevistas semiestructuradas con ayuda de la herramienta Atlas.Ti, la cual facilita la interpretación de redes de relaciones entre ideas a través de la exploración, abstracción y reestructuración de los elementos determinados como significativos en la información dispuesta (Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu, 2015), esta misma herramienta permitió también las correlaciones interpretadas en el Momento 2.

En efecto, el análisis del discurso sobre cultura de paz y convivencia pacífica de los graduados entrevistados permitió identificar construcciones sociales importantes, de modo que se reconoció luego de la triangulación de la información, que para los graduados en general, la cultura de paz y la convivencia pacífica se fundamentan en la alteridad, el respeto, el trabajo en equipo, la solidaridad y el construir sociedad, como se mostró en la figura 10.

Igualmente, es pertinente reconocer los imaginarios configurados en los participantes alrededor de los procesos de educación ambiental, vivenciados en las tres instituciones educativas que hicieron parte de esta investigación, para reconocer las analogías que hay con la cultura de paz y la convivencia pacífica, así como las relaciones que, aunque no estén plenamente conectadas, bajo las teorías de paz sí son propicias para la reconstrucción del tejido social.

En relación con los graduados de la **Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa**, en lo que respecta a los procesos de educación ambiental, se evidencia la clara conexión entre lo que se proponen institucionalmente y el sentir de los participantes. En la caracterización realizada en el Momento 1, se determinó que los procesos de educación ambiental de dicha institución educativa se orientan desde una corriente humanista, porque llevan a los estudiantes a un proceso reflexivo y crítico, a la vez que generan conciencia ambiental a través de estrategias como las salidas pedagógicas y el análisis del paisaje modelado por el accionar humano (Sauvé, 2005). Lo anterior se evidencia en la respuesta de los graduados ante la pregunta por algunos beneficios que hallaron en los procesos de educación ambiental vivenciados, pues en su mayoría consideran que fue la formación en conciencia ambiental, interpretada en esta investigación como “reconocimiento del ambiente”, debido a que se opta por una actitud de responsabilidad y cuidado frente a la naturaleza y el otro (Boff, 2002).

En este sentido, uno de los participantes sustenta que: “lo más importante de todos los procesos que vivimos, de las experiencias que tuvimos nosotros los del grupo de ondas, fue que ayudamos a los demás estudiantes a tener más conciencia sobre lo que se vivía dentro o fuera de la institución”. De igual manera, otro de los participantes expone: “la verdad eso le ayuda mucho, porque gracias al proyecto, le dio a uno una conciencia del cuidado del medio ambiente y la importancia que tiene la abeja para la vida del ser humano, así no se vea como tal”. Además, los actores sociales develan que los procesos de educación ambiental tienen un

“impacto positivo en las familias”, al manifestar que: “el proceso de aprovechar los residuos orgánicos impactaba tanto en la mente de los niños como en la familia, pues esas buenas prácticas las llevaron a sus casas”.

De lo anterior, se concluye que el enfoque de los procesos ambientales de la institución educativa cumple su propósito de humanizar, reflexionar sobre el accionar humano y comprometer al otro en la educación ambiental.

Por otro lado, es reiterativo para los participantes el reconocer que, a través de los procesos de educación ambiental su bagaje de conocimientos se amplió, debido a que lograron una comprensión sistémica de la naturaleza y sus relaciones con el ser humano. Al respecto, uno de los entrevistados comenta que: “en el grupo dijimos: en el colegio hay estos problemas, vamos a comenzar a indagar y a profundizar, a mirar qué soluciones les vamos a dar (...), después buscamos una solución, la aplicaron y supongo que eso fue muy bueno, porque pues gracias a eso nosotros nos pudimos dar a conocer y darle a conocer las ideas que hicimos a los demás colegios”.

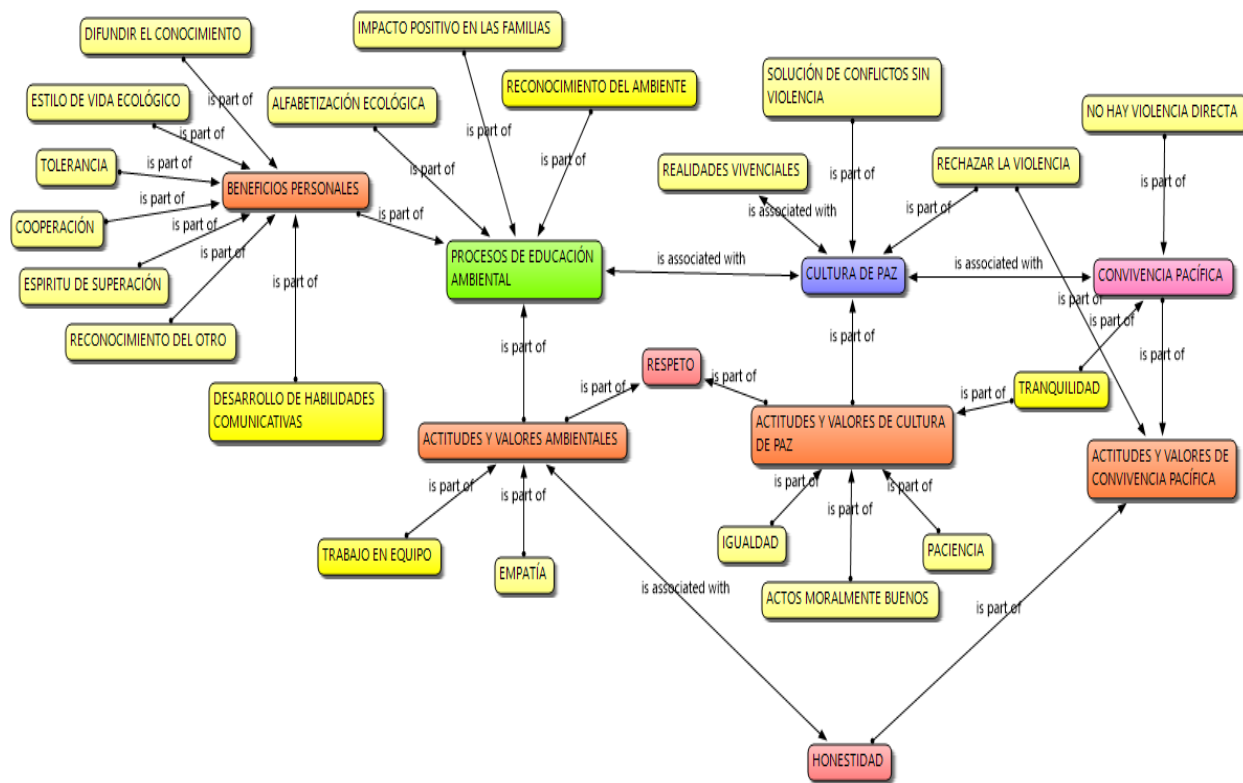
Lo anterior, se muestra en la red semántica de la figura 11 como *alfabetización ecológica*, entendida como el estudio del ambiente a partir un pensamiento sistémico, que difiere del mecanicista, al no pretender el estudio funcional de cada parte, sino de la relación del todo y las partes que lo componen (Aranda, 2014). Esta forma de concepción del mundo resalta el pensamiento ético más allá del aprovechamiento y explotación de la naturaleza, lo cual para la educación ambiental es beneficioso, y permite un modo de ser en el mundo en el que se existe y se navega por la realidad desde un estado de conciencia y conexión con la tierra, descubriéndose el actor social como parte del ecosistema local y global (Boff, 2002).

En lo que se refiere a las categorías que se articulan en la red semántica de la Figura 12, entre los procesos de educación ambiental, la cultura de paz y la convivencia pacífica, los

entrevistados legitiman el valor del *respeto* como rasgo reiterativo entre la educación ambiental y la cultura de paz; como se evidencia en el discurso de los participantes, al manifestar que en los espacios destinados para los proyectos de investigación relacionados con lo ambiental: “los que estábamos todos nos relacionábamos, nos llevábamos bien y ya nos habíamos cogido confianza, entonces era un ambiente muy sano; cuando estaban explicando ninguno molestaba, incluso preguntaban y si no sabían del tema se les aclaraba, había respeto”.

**Figura 12**

*Red semántica de relaciones existentes entre procesos de educación ambiental y los imaginarios de cultura de paz y convivencia pacífica en graduados de La Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa.*



Lo anterior permite inferir que, en los espacios destinados a trabajar los proyectos de investigación se manifestaba la cultura de paz, puesto que los participantes se sentían en armonía, respetados y apoyados. En efecto, se promueve la transformación de la realidad social de la comunidad y se fomenta la educación para la paz, al construir valores que facilitan

la solución pacífica de los conflictos, a la vez que ayudan a desarrollar una nueva forma de pensar las relaciones humanas (Cerdas, 2013), ya que el respeto es un principio importante para el desarrollo de la ética del bien común, porque se actúa con sentido de responsabilidad en procura del bien común sin esperar recompensa (Boff, 2011, citado en Ávila y Medina, 2020).

Otra noción muy importante para resaltar es la *honestidad*, la cual relaciona las actitudes y valores ambientales con las actitudes y valores de convivencia pacífica, una honestidad ligada al respeto y a la asertividad en la comunicación, todo con el fin de solucionar los conflictos que sucedan en sus prácticas ambientales de una manera no violenta. Con referencia a lo anterior, uno de los participantes manifiesta que las estrategias de educación ambiental de la institución se realizaron: “siempre con respeto y honestidad, que se sepan respetar, decir las cosas, dialogar, que estén dando una opinión, entonces usted toma bien esa otra opinión, y se forma una sola opinión que exprese la de todos”.

En este sentido, el ser honesto implica expresarse con sinceridad, respecto de una postura y vivir en coherencia con ella. El fomento de la honestidad en espacios institucionales promueve la convivencia pacífica, en cuanto se parte del convivir cotidiano para que la persona reflexione sobre sus acciones y establezca un diálogo abierto con los otros (Mena y Huneus, 2017). En efecto, se promueve entonces una convivencia pacífica, debido a que los valores surgen desde las interacciones del cohabitar en el mundo y las relaciones interpersonales profundas que establecen los actores sociales participantes de los procesos de educación ambiental.

Por otro lado, en las conversaciones acerca de los beneficios que los procesos de educación ambiental le brindaron a la vida personal de los participantes, se reconocen de manera interesante sentidos y significados relacionados con el fomento de la paz y la convivencia, estas nociones aunque no surgieron conscientemente en los diálogos sobre

cultura de paz y convivencia pacífica que se realizaron, sí hacen parte del entramado de relaciones que los actores sociales configuran en su modo de ser en el mundo y para algunos autores, sí son evidencia de una educación para la paz y del fomento de la convivencia pacífica (Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes, 2019; Aranda, 2015; Sánchez, 2010).

Concretamente, entre los beneficios mencionados que ofrece la educación ambiental: la *tolerancia*, la *cooperación* y el *reconocimiento del otro*, son registrados en diferentes estudios acerca de las teorías de paz, la educación para la paz y la convivencia, las cuales son consideradas manifestaciones de sensibilización que los participantes han configurado a través de los procesos de educación ambiental, y que en su realidad social le permiten mantener armonía con el otro y la naturaleza.

En lo referente a la *tolerancia*, Keefe y Roberts (1991, citados en Sánchez, 2010), afirman que “existen atributos positivos de la personalidad que guardan estrictos vínculos con relaciones armoniosas. Estos rasgos son, entre otros: la generosidad, la tolerancia y la capacidad de percibir y olvidar las debilidades humanas” (p. 153), se puede aseverar entonces, que la tolerancia facilita llegar a estados de paz, debido a que se respeta al otro y esto provoca una sensación de bienestar.

Asimismo, la *cooperación* es un valor relacionado con la vida en comunidad, con la ayuda mutua, con el expresarse de forma asertiva y con la *alfabetización ecológica*. Por lo tanto, es importante contribuir en la construcción de valores que aporten no solo en el estudio ambiental realizado, sino que se infiltre en las realidades vivenciales, como lo afirma Aranda (2015): es muy importante el acompañamiento colectivo en el que se trabaje, se compartan experiencias, se coopere sinceramente y se evite el esquema de premios vinculando así a variados actores de la comunidad que se sentirán involucrados.



Igualmente, los participantes expresan que, a través de los procesos de educación ambiental vivenciados, se reconoce al otro, al afirmar que “antiguamente uno era como todo individual, a querer hacer las cosas sola, entonces ahora con el trabajo en equipo, la participación, los consejos, se siente la aceptación de las personas”. El hecho de reconocer a los otros implica que la persona reflexiona respecto a sus acciones, pues estas pueden afectar al otro, de ahí surge el respeto a los derechos humanos, la solución de los conflictos sin violencia y los actos moralmente buenos que forman parte de los imaginarios de paz de los participantes, y se legitiman entre ellos a partir de sus opiniones.

Con lo anterior, se reconoce que en los procesos de educación ambiental vivenciados, se fomentó la educación para la paz, puesto que “la educación para la paz se fundamenta epistemológicamente en la crítica del conocimiento y la realidad del sujeto, ello en aras de concebir un ser humano con una visión holística y prepararlo para transformar su realidad de forma reconstructiva” (Rodríguez, 1995, citado en Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes, 2019).

En lo expresado por los participantes, se menciona el “*espíritu de superación*” relacionado con el desarrollo de sus aptitudes a través de los procesos de educación ambiental, como resultado de las actividades realizadas en los procesos de educación ambiental, puesto que lo vivenciado influyó en su proyección de vida: “nos ha ayudado bastante, para socializar con personas que no conocemos y para tener oportunidades, como subir de rango por decirlo así, conseguir un trabajo, conseguir un mejor compañero, inclusive, estar más seguro para entrar a una universidad y proseguir nuestros sueños”. Lo expresado por el participante implica que los procesos ambientales configuraron un entramado de relaciones que giran en torno a la cultura de paz y la convivencia pacífica, además de promover en él, un espíritu por salir adelante y reconstruir el tejido social, develando que a través de la formación en valores de cultura de paz y convivencia pacífica (en este caso, con la educación

ambiental como estrategia), el modo de ser en el mundo de los actores sociales, se orienta hacia la superación de obstáculos y la búsqueda del bienestar social.

Al preguntar directamente si encontraban relaciones entre la educación ambiental, la cultura de paz y la convivencia pacífica, los participantes expresaron que evidentemente sí, puesto que relacionan el papel del humano como agente contaminador y destructor de la naturaleza, con un modo de ser que evita llegar a estados de paz. En este sentido, uno de los participantes manifiesta: “Imagínese un lugar en donde todos sean pacíficos, tranquilos, pero vivan en un chiquero, tengan un parque lleno de basura. En cambio, ser una persona que sabe lo importante que es el medio ambiente y cómo se debe cuidar, lo ayuda a uno a crecer tanto profesionalmente, como éticamente y como persona”.

Las relaciones humanas con la naturaleza implican un actuar particular, las conexiones de pensamiento que expresan los participantes indican que en ellos se han formado nuevos modos de ser en el mundo en el que se da valor a lo otro y, por lo tanto, se le reconoce (Boff, 2001). Así pues, los graduados entrevistados establecieron una manera de actuar que deriva de los valores que ellos han formado y de su percepción, lo que implica el desarrollo de una ética ambiental ya que los actores sociales comprenden “el ser y el deber ser de las cosas”, además del “cómo vive y el cómo debe vivir” (Guevara, 2013).

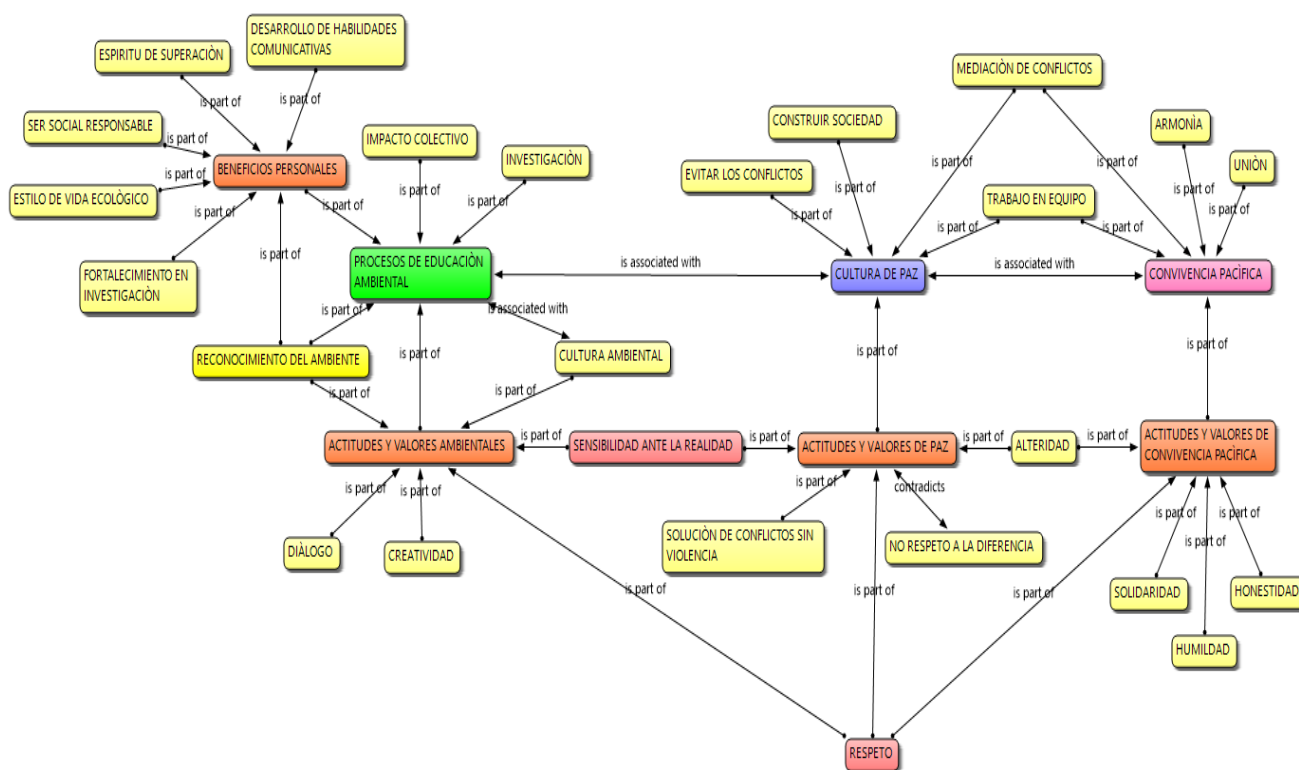
Para los graduados de la **Institución Educativa Eduardo Santos**, los sentidos y significados que relacionan a los procesos de educación ambiental, la cultura de paz y la convivencia pacífica no difieren a gran escala de los identificados en la institución educativa Técnico IPC Andrés Rosa, lo que demuestra que estas significaciones son socialmente aceptadas y articuladas en la representatividad del grupo, y que se reconocen concretamente como imaginarios sociales, los cuales influyen en la concepción del mundo de los actores sociales (Agudelo, 2011). Entonces, si entre instituciones educativas de localidades diferentes hay ideas socialmente aceptadas, significa que los procesos ambientales llevados a cabo,

aunque a través de estrategias diferentes, persiguen los mismos propósitos y buscan las mismas transformaciones sociales.

Aun así, con respecto al trabajo realizado en los procesos de educación ambiental, los graduados de esta institución resaltan experiencias y beneficios diferentes, como se observa en la Figura 13, pues alrededor de los procesos de educación ambiental, los graduados han construido ideas respecto al reconocimiento del ambiente, el impacto colectivo que pueden provocar y el uso de la investigación como estrategia para la solución de problemas ambientales.

**Figura 13**

*Red semántica de relaciones existentes entre procesos de educación ambiental y los imaginarios de cultura de paz y convivencia pacífica en graduados de la Institución Educativa Eduardo Santos.*



Lo anterior, implica que en lo vivido había una dinámica participativa, que se orientaba desde la investigación para la búsqueda de la transformación ambiental y social, lo

cual coincide con la corriente de educación ambiental prÁxica (identificada en el momento 1), en la que se propone ayudar a los jÓvenes a centrarse como actores del mundo actual que es caracterizado por cambios constantes y por la complejidad de los problemas sociales y ambientales que se sobrellevan (Sauvé, 2005).

En concordancia con lo anterior, en los diÁlogos con los participantes se resaltan los procesos de investigación, como lo manifiesta uno de los participantes: “Estoy desarrollando proyectos de investigación en la universidad y aunque son malas las comparaciones, pero cuando veo a mis compaÑeros de carrera, pues, se nota la diferencia, yo tengo un bagaje por las capacitaciones de Ondas y el conocimiento de la profesora líder impactó arto”. Por lo tanto, los procesos de investigación fueron un gran aporte al proyecto de vida de los graduados, porque a partir de la influencia de estos procesos, ellos orientaron su vivir, y percibieron cierta ventaja que les facilita procesos de adaptación.

En este sentido, la investigación como estrategia pedagógica sitúa a la realidad de los grupos como punto de partida y se construye en el lenguaje para comprender y transformar la realidad, ello permite que los participantes construyan horizontes de posibilidad en los cuales su práctica grupal le muestre que hay futuro compartido y que lo está construyendo en colectividad, y le permite pensar esas transformaciones porque las comienza a vivir en su vida (Mejía y Manjarrés, 2011).

Consecuentemente, los participantes indican que los procesos de educación ambiental tienen un “*impacto colectivo*” entendido como el efecto en la comunidad, al expresar: “A nivel de cultural ambiental, yo creo que la institución mejoró muchísimo, digamos ya había mayor conciencia, entonces la institución empezó a cambiar, nos dÁbamos cuenta que en un principio después de los descansos dejaban muchísima basura, y con esto fue mejorando el proceso institucional, ósea que hay un impacto colectivo, hay un impacto en la institución que se

reconoce". Este "*impacto colectivo*" está relacionado directamente con el compromiso de los participantes en los procesos de investigación relacionados con el ambiente, derivado de ese reconocimiento frente a la influencia del ser humano sobre su ambiente, y de las transformaciones colectivas que se manifestaron en los procesos desarrollados.

Relacionado con lo anterior, se manifiesta que a través de los procesos de educación ambiental, se construye un *reconocimiento del ambiente* y una *cultura ambiental*, lo cual es el indicador final de que los procesos desarrollados respecto a sus propósitos ambientales están siendo cumplidos, a su vez, provocan un impacto en la construcción de la sociedad, y por lo tanto influyen en la cultura de paz, puesto que se transforma la realidad, implicando la transformación propia, lo cual para Mejía y Manjarrés (2011) implica que se forma un "horizonte ético" buscador de la emancipación humana, develando y buscando soluciones para la segregación, la exclusión, la dominación y control, y otras manifestaciones de la violencia estructural y cultural (Galtung, 1990).

Con respecto a las nociones coincidentes entre los procesos de educación ambiental, la cultura de paz y la convivencia pacífica, nuevamente se encuentra al *respeto* como factor fundamental, en este caso retomado desde el respeto por la naturaleza y por los otros al buscar soluciones en la comunidad que facilitarán la conservación ambiental. Evidencia de lo anterior, es que uno de los participantes expresa: "nosotros no íbamos solamente a mediar el ambiente, sino la forma en que el sujeto va a convivir con eso, vuelto al tema del respeto, el respeto por eso que está ahí, que algunas veces no se puede defender".

En su encíclica sobre el cuidado de la casa común, el Papa Francisco (2015) se refiere al respeto relacionando la paz y el ambiente:

El auténtico desarrollo humano posee un carácter moral y supone el pleno respeto a la persona humana, pero también debe prestar atención al mundo natural y «tener en

cuenta la naturaleza de cada ser y su mutua conexión en un sistema ordenado»

(Francisco, 2015, p. 6).

Del mismo modo, Cerdas (2013) indica que el respeto es fundamental en la educación para la paz:

Cabe una concepción epistemológica que genere posibilidades de participación, diálogo, criticismo, consenso, libertad y que le dé primacía al discurso de los sujetos; todo lo cual gira en torno al respeto del ser humano, el aprecio y la aceptación de las diferencias, el reconocimiento de su dignidad y de sus derechos humanos (Cerdas, 2013, p. 193).

Es así como se fundamenta al *respeto* como un imaginario social construido alrededor de la noción de paz, convivencia pacífica y ambiente, articulando los tres aspectos y llevando sus relaciones a la reconstrucción del tejido social.

Avanzando en nuestro análisis de lo expuesto en la figura 12, se determina que, entre las actitudes y valores de paz, y las actitudes y valores ambientales, existe un sentir en común el cual es tener una sensibilidad ante la realidad, esta "*sensibilidad*" está orientada a la susceptibilidad que los actores sociales desarrollan ante su territorio, su contexto y su realidad social. Al respecto uno de los participantes expone: "Si sabemos apreciar las cosas y cuidarlas, tenemos entendido que el planeta tierra es donde habitamos y básicamente nos da todo, entonces necesitamos cuidarlo para tener una mejor calidad de vida". Asimismo, otro participante agrega: "Hubo un momento en que se trató de hacer una huerta, y en esa huerta, era ese respeto por esas plantas, por eso que debíamos cuidar, y eso va a creando una sensibilidad en el sujeto".

Esta *apreciación de las cosas* que desarrollaron los graduados a través de los procesos de educación ambiental vivenciados, influye en sus modos de ser en el mundo, en el cual, los actores sociales se sienten parte de la tierra, en comunión no solo con otros humanos sino con los otros componentes naturales y el universo en sí, lo cual implica generar maneras de

concebir la realidad desde una perspectiva no antropocéntrica, sino basada en el cuidado, en la que se manifiestan cualidades existenciales como el amor, la justa medida, la amabilidad, la convivencialidad y la compasión (Boff, 2002).

De igual manera, Cruz (2020) afirma que la educación ambiental no deber seguir siendo trabajada desde un imaginario reduccionista del ambiente, sino desde una visión resignificada, que sea capaz de trabajar críticamente el modo de ser, estar y habitar el territorio, al convertir en problemas pedagógicos los conflictos socioambientales que lo atraviesan.

Por otra parte, a través de las conversaciones con los participantes, acerca de los beneficios que los procesos de educación ambiental les brindaron a su vida personal, se encuentran sentidos y significados relacionados con la cultura de paz y la convivencia pacífica: se reitera entonces el “*espíritu de superación*”, surge a partir de la vinculación en los procesos de educación ambiental e influyó directamente en proyecto de vida que definieron los graduados, como lo enuncia uno de los participantes: “Mi proyecto de vida era algo como que yo quiero mi profesión y ya, pero no tenía los pasos; me fui dando cuenta que para lograr uno las cosas, tiene que llevar cierta cantidad de pasos para al fin lograr la meta, eso me ayudó mucho”. Esta nueva perspectiva de su vida les permite ser más consciente de sus actos y, por lo tanto, propende por mantener sus acciones dentro de un proceso de no afectación a los otros y al ambiente, lo cual moviliza estados de paz de amor y justicia (Ricoeur, 2006).

En efecto, también se infiere que el *desarrollo de habilidades comunicativas* y el *fortalecimiento en investigación* están relacionadas con el espíritu de superación y, por lo tanto, con la cultura de paz, puesto que los actores sociales toman esas bases creadas a partir del desarrollo de los procesos de educación ambiental, como insumos para labrarse un camino en la vida orientado desde modos de ser en el mundo, reflexivos y conscientes de lo que les rodea. Evidencia de ello, es lo expresado por uno de los participantes: “yo he estado como muy enfocado, empecé a consolidar como ese proyecto de vida desde y para la investigación, y

cuando entro en la universidad, es lo primero que me inquieta, conocer qué existe en investigación, donde se puede trabajar”.

Asimismo, otro de los entrevistados explica algunas estrategias para el *desarrollo de habilidades comunicativas* “Nosotros realizábamos campañas, actividades como el recicla y gana, (...) Las campañas a veces las hacíamos por salones o se llevaban a la biblioteca a los estudiantes, también en los “buenos días” cuando se hacía la formación, se salía a hablar de la temática ambiental”.

Por consiguiente, estos procesos reflexivos provenientes de una educación humanista que compromete al participante en su formación, los involucra con la sociedad y la realidad, permitiéndoles consolidar una filosofía y una capacidad de acción social, ya sea como persona o como miembro de una colectividad (Quintero, 2019).

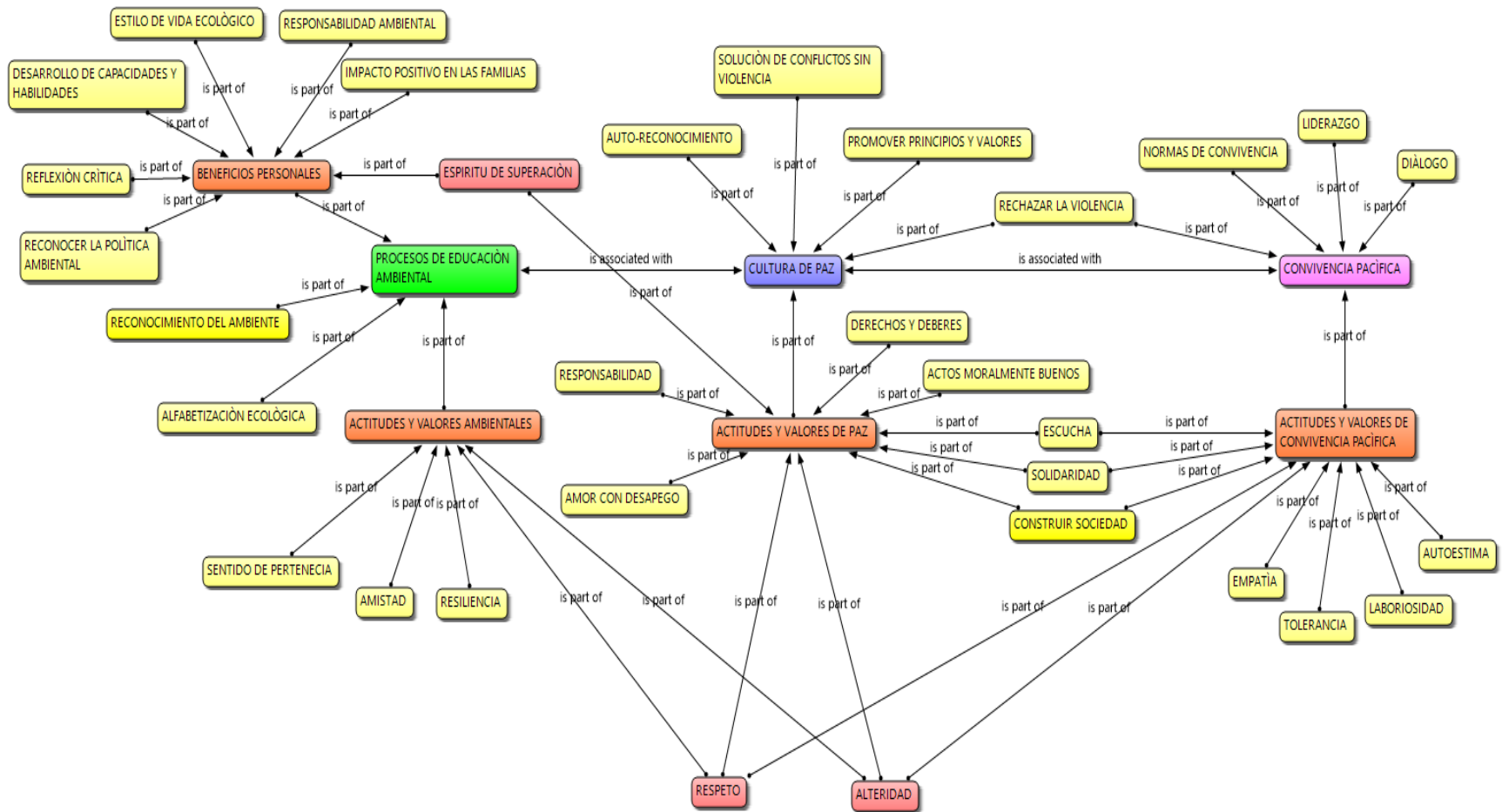
En lo referente a la **Institución Educativa Humberto Tafur Charry**, en la Figura 14 se aprecia que al igual que en los análisis del momento 2, hay una mayor cantidad de relaciones entre categorías producto de experiencias profundas que tuvieron gran trascendencia para la vida de los graduados entrevistados, y que a su vez conllevan a procesos de reflexión que se fundamentan en imaginarios sociales configurados desde su niñez o adolescencia y que, actualmente movilizan su modo de ser en el mundo.

Además, en la Figura 14 se observa que los participantes relacionan de manera directa la *“alfabetización ecológica”* y el *“reconocimiento del ambiente”* como aspectos importantes en los procesos de educación ambiental, según la discusión propuesta en la caracterización del momento 1, lo cual se relaciona con la corriente de educación ambiental crítica social, la cual orientó los procesos desarrollados, puesto que promueve el análisis de las dinámicas sociales que están inmersas en las realidades y problemáticas ambientales, es decir, la institución fomenta una dinámica de transformación de realidades y emancipación a través del diálogo de saberes con las comunidades involucradas (Sauvé, 2005) y con ayuda de otros procesos



Figura 14

Red semántica de relaciones existentes entre procesos de educación ambiental y los imaginarios de cultura de paz y convivencia pacífica en graduados de la Institución Educativa Humberto Tafur Charry.



educativos orientados a partir del enfoque pedagógico de la institución definido como personalizante y liberador.

En concordancia con lo anterior, los participantes develan aspectos como: “El legado que a uno le queda es de amor por la naturaleza, un amor desinteresado: cuido este árbol no porque me va a dar fruto o sombra, sino porque entiendo que le va a prestar servicios a una comunidad”. De igual manera, expresan: “El beneficio era el concientizarse como persona, como uno mismo, como saber que uno se tenía que concientizar en que eso es algo muy importante, principalmente para el diario vivir, para nosotros como seres humanos”. Lo anterior, permite inferir que hay una postura en la que se reconoce al ambiente como agente dinámico en la realidad, y al ser humano como actor inmerso en esa realidad, el cual está dotado con los conocimientos, la voluntad, la libertad y la responsabilidad necesarios para comprender la relación horizontal que se tiene con el ambiente, basado en una ética del cuidado (Boff, 2002; Francisco, 2015).

Igualmente, la *alfabetización ecológica*, es decir, los conocimientos que los graduados adquirieron de manera holística acerca del ambiente toman gran importancia, porque permitió que los estudiantes fortalecieran la confianza y la determinación, por lo que se motivaron a tomar un rol activo en las problemáticas ambientales de su comunidad, y proponer soluciones. Como evidencia de lo anterior, uno de los graduados expresa: “Lo que aprendí en esas actividades es que uno tiene que ser consciente del mundo en el que estamos, uno tiene que tomar conciencia. ¿cómo lo he aplicado? Teniendo la capacidad de decirle a la gente o a mi familia (para mí no es fácil ver a otra persona botar basura, hacer cosas que no se deben de hacer), ¡Hey! espera un momento, no puedes hacer eso. Entonces ya hay como una pequeña autoridad y poder, que va a representar algo por lo que le está doliendo a uno”.

En efecto, al vincular la escuela con la comunidad, se adquieren diferentes formas de sentir y pensar, las cuales perciben la vida en su totalidad y no solo a partir de la perspectiva

antropocéntrica, se orienta una educación para la participación, la autodeterminación y la transformación, la cual se vuelve parte de la realidad de los actores sociales y por lo tanto, parte de su vida (Tangencial, 2002), como lo manifiesta uno de los participantes, al referirse a la educación ambiental: “Además de hablar de conocimientos propios de la ecología, es decir de flora, de fauna, de unos procesos entorno a la relación humano-naturaleza, creo que ese es un legado importantísimo que trasciende, porque como en el caso mío que soy docente, hablo mucho del aspecto del contexto, no solo relacionado con el componente humano, sino lo ambiental o natural”.

Por lo tanto, los conflictos no solo se analizan a partir de lo social, sino también desde lo ambiental como se puede observar en la figura 13, pues el *rechazo a la violencia*, la *solución de los conflictos*, la *promoción de principios y valores*, y el *autorreconocimiento*, están asociadas a la cultura de paz y son aplicables también en la educación ambiental, lo cual indiscutiblemente, relaciona estas dos grandes categorías y le da mayores argumentos a la presente investigación.

En lo referente a las nociones que se articulan entre los procesos de educación ambiental, la cultura de paz y la convivencia pacífica, se reitera el valor del *respeto* como eje fundamental en la formación de seres socialmente responsables y se agrega a la *alteridad* como proceso necesario para alcanzar ese respeto.

En consecuencia, el *respeto* se reconoce como proceso social dentro de la educación ambiental, en el cual un grupo con ideas en común y posibles discrepancias, reconoce el valor de cada uno de sus integrantes, supera las diferencias y trabaja en comunión para alcanzar sus objetivos, como lo expresa uno de los graduados: “La educación ambiental te permite hallar el clan, ese tipo de personas que dices estos son mis amigos porque aman el árbol, porque aman la *Tyrannus savana*, porque aman la *Utricularia metristina* (...), encuentras un grupo en el que te sientes querido, amado, respetado y además escuchado”. En este sentido, el reconocimiento

de lo común posibilita el desarrollo individual, el restablecimiento de los vínculos sociales y la reivindicación de lo colectivo, porque se gesta a partir de compromisos personales y valores como el respeto y la solidaridad (Torres Carrillo, 2002).

De esta forma, el *respeto*, no solo hacia el ambiente, sino hacia los otros, tiene valor desde lo social y se manifiesta en comunidad, como lo afirma uno de los graduados: “El respeto al medio ambiente porque estábamos enfocados en eso, pero también el respeto a uno, cuando hacíamos mingas e invitábamos a la comunidad, la comunidad nos escuchaba y lográbamos que la comunidad también tuviera ese sentido de pertenencia, éramos como voceros que estábamos incentivando a la gente, entonces ahí se reflejaba el sentido de pertenecía y cultura, ya se estaba formando una cultura de cuidado”.

Por consiguiente, el reconocimiento del respeto vivenciado durante las experiencias comunitarias permite generar un valor inmaterial sobre lo que se construye en la comunidad, un sentido de pertenencia y orgullo por lo que se hace, lo cual promueve un trabajo comunitario, un afán por la reconstrucción social y un espíritu de superación para obtener mejores oportunidades, como lo afirma De Sousa Santos (2018):

Caracterizar una sociedad, una comunidad o un pueblo a través de lo que no es o de sus carencias en relación a las sociedades consideradas desarrolladas o centrales niega la importancia de la historia y de las experiencias y luchas que atraviesan y marcan esa sociedad, esa comunidad, ese pueblo. El reconocimiento y el respeto por esas experiencias y luchas es central en la reconstrucción del pensar y actuar sociológico (p. 349).

Es efecto, los procesos de educación ambiental en los cuales se busque a través del diálogo de saberes reconocer el territorio, y se analice el contexto sociocultural de manera sistémica y reflexiva, es posible fomentar en las comunidades, aprendizajes fundamentales

para consolidar cultura ambiental (Cruz, 2020), que a su vez se entrelaza con la educación para la paz al buscar la emancipación y la transformación ética (López, 2011), es decir, si se piensa en reconstruir el tejido social, para favorecer la cultura de paz y una convivencia pacífica, es necesario tener en cuenta la participación activa de los integrantes de la comunidad.

Este reconocimiento a la comunidad del entorno de la institución permite en cada actor social formar un imaginario de identidad, un *autorreconocimiento* que fomenta una reflexión crítica del vivir en convivencia pacífica y de las relaciones con los otros en el conversar, lo cual se da a partir del lenguaje y las emociones (Maturana, 1996). Por lo tanto, la identidad entendida como fenómeno social, en la interacción con los otros propicia muchos procesos, pues “el carácter sociológico de la identidad hace de ésta un proceso de relaciones ideológicas, políticas e históricas, un espacio de tensión de intereses, de posiciones, de negociación de sentido” (Alejos, 2006, p. 56), es en esta interacción holística que el actor social no solo se reconoce a sí mismo, sino que reconoce a los otros, se pone en su lugar y adopta un modo de ser en el mundo particular.

Desde esta perspectiva, la *alteridad* se evidencia cuando se reconoce al ambiente y a los otros, así como al suponer modos de ser basados en una ética del cuidado (Boff, 2002) y del respeto, como lo expresa uno de los egresados: “La naturaleza sin su voz tan legible como la nuestra, pues la hace invisible y al hacerla invisible pues creemos que podemos arrasar con todo y destruir. Yo creo que la alteridad le entrega a uno esa posibilidad de colocarse en la situación del árbol, del ave, del anfibio para entender ¿Cómo puedo yo ir y destruir el hogar de un ser vivo? ¿Cómo yo tengo esa potestad, cuando yo estoy al mismo nivel que ellos?”.

De igual manera, el “*espíritu de superación*” aparece como sentir tanto en la cultura de paz, como en los procesos de educación ambiental, puesto que la necesidad de superación personal se presenta al vincularse en el trabajo con la comunidad, en la búsqueda de mejores

opciones para contribuir a la reconstrucción del tejido social, como se evidencia en los siguientes comentarios: “Uno sí va es mejorando o perfilándose en el transcurso del trasegar, por lo menos ya no quería ser médico, ya quería era ser profesor, y no de cualquier cosa, sino de biología, empecé a cambiar”; “uno de los beneficios es que usted ya sale del montón, ya no es un estudiante más, ya lo empiezan a ver por otro lado, usted ya es el líder. Se le amplía a uno la visión, usted no ve hasta donde le dicen en una clase, sino que usted empieza a investigar”.

En este sentido, en la institución educativa se fomenta el desarrollo de capacidades y habilidades del estudiante, lo cual, promueve el *espíritu de superación*, debido a que el actor social trabaja para fortalecer esas habilidades innatas llevando a cabo un fortalecimiento de aptitudes y una transformación de actitudes, todo en torno a la construcción de un proyecto de vida, como lo expresa uno de los participantes: “cuando llego al Tafur y noto que hay unos procesos en los que me dicen ¡Hey, que a ti te gusta mucho esto, participa, mantente aquí, ayúdanos!, entonces pienso que previo a eso si tenía mucha afinidad por lo ambiental y de repente, llega el proceso del Tafur y te reafirma, y te dice: mira dónde estás”.

En esta última intervención se describe que en la institución hay canales de comunicación fluidos, los cuales proporcionan “una seguridad individual, contribuyendo a la autoestima y a la autovaloración, y también a la autonomía y la responsabilidad” (Funes, 2000, p. 97), lo cual le brinda al actor social seguridad en su actuar y promueve el desarrollo de capacidades y habilidades para fortalecer vínculos sociales y contribuir al trabajo en sociedad. Lo anterior es producto de la formación en cultura de paz, pues se les da protagonismo a los participantes y les brinda herramientas actitudinales necesarias para dar soluciones y aportaciones constructivas (Funes, 2000).

Entre tanto, al igual que en las instituciones educativas Técnico IPC Andrés Rosa y Eduardo Santos, existen sentidos y significados en los procesos de educación ambiental que

responden al fomento de la cultura de paz y la convivencia pacífica, como es el “*impacto positivo en las familias*” entendido como cambios significativos en el convivir de la familia que son producto de los procesos de educación ambiental. Esta institución social es consolidada por el papa Francisco (2015) como “célula básica de la sociedad”, y es a partir de la cual se promueve el respeto a la persona humana, a sus derechos y la construcción del bienestar social; bienestar social que para los actores sociales está relacionado con llegar a estados de paz y justicia a través del reconocimiento (Ricoeur, 2006).

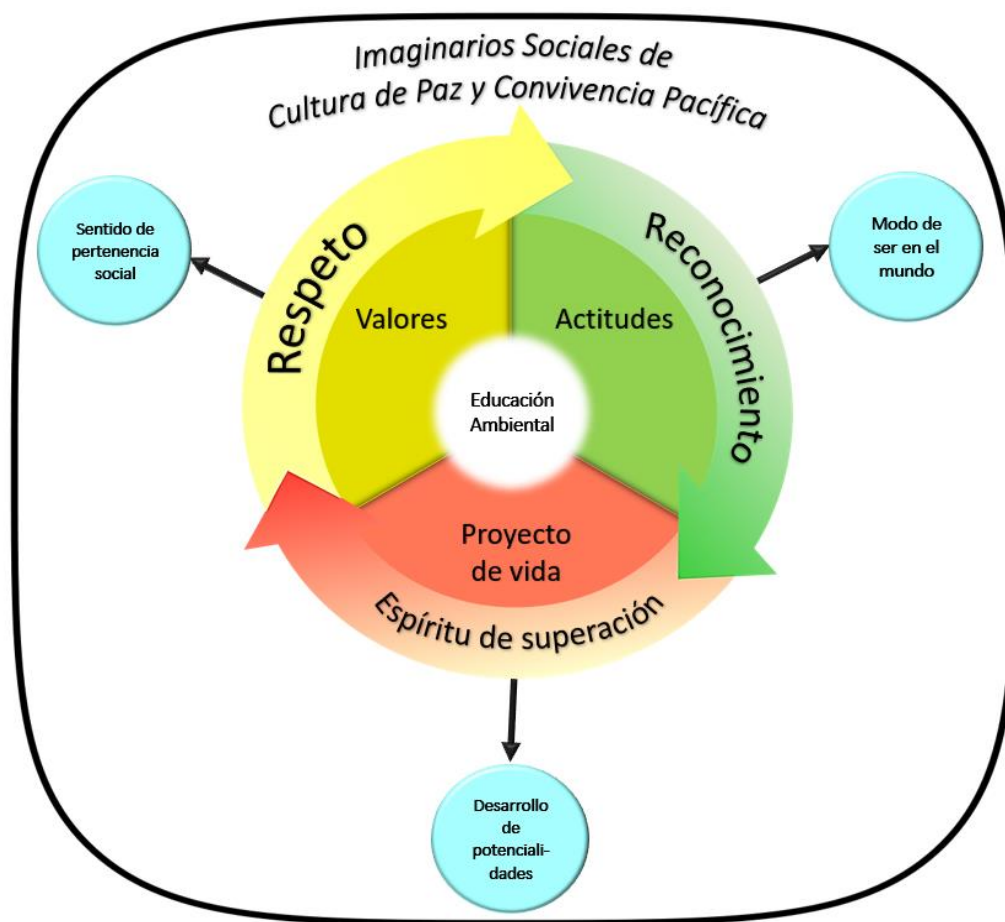
En este sentido, se infiere que estos procesos educativos promueven el desarrollo del pensamiento autónomo, lo cual permea en la familia y suscita en la formación ciudadana, puesto que permite el reconocimiento del otro y genera cierta sensibilidad ante las necesidades de los demás, el desarrollo de estas emociones articula actitudes sociales importantes pensadas desde el bien común (Gil, 2017).

Por último, se tiene a la *reflexión crítica* como un aspecto de los procesos de educación ambiental, pero que tienen directa relación con la formación en cultura de paz y convivencia pacífica, porque surge como “resultado natural de la toma de conciencia que se opera en el hombre y que despierta a las múltiples formas de contradicción y de opresión que hay en nuestras actuales sociedades” (Freire, 2005, p. 8), y permite una transformación en los modos de pensar, actuar y ser, que influyen directamente en la sociedad que se construye, y en su relación con el ambiente. Lo anterior se evidencia cuando uno de los graduados comenta: “Uno tiene una visión clara de que, si hay una tala de árboles por hacer una carretera, entonces ¿cuál sería una solución alternativa en vez de destruir todos los árboles?, para poder ir en condescendencia con el ambiente, pero también con las necesidades de la ciudad. Creo que es de los elementos que uno más aplica, tener opinión y tener una postura crítica desde lo ambiental, en torno a lo que se ejecuta en el territorio en donde uno esté”.

Para finalizar, a partir de la revisión de los resultados obtenidos en el Momento 3 de cada una de las instituciones educativas que hicieron parte de la investigación, se establecieron aquellos sentidos y significados que son reiterativos en las redes semánticas para las categorías: cultura de paz, convivencia pacífica y procesos de educación ambiental, puesto que al ser reiterativos, indica que se han creado condiciones de representatividad grupal (Agudelo, 2011), producto de compartir contextos similares de educación ambiental y, por lo tanto, reflejan la influencia de los procesos de educación ambiental, en la cultura de paz y la convivencia pacífica, como se muestra en la Figura 15.

**Figura 15**

*Influencia de los sentidos y significados de los procesos de educación ambiental, en la cultura de paz y la convivencia pacífica.*





Así, la correlación de las redes semánticas elaboradas permitió reconocer que para los graduados entrevistados en las tres instituciones educativas el valor del *respeto* es el principal sentir que se configura a través de sus procesos de educación ambiental y que reconocen como noción primordial para la construcción de una cultura de paz y una convivencia pacífica. En este sentido, el respeto es referido por variados autores en las teorías de paz y en las teorías de educación ambiental (Torres Carrillo, 2002; Ricoeur, 2006; Boff, 2011; Cerdas, 2013; Bergoglio, 2015; Sousa Santos, 2018; Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes, 2019; Ávila y Medina, 2020) cada uno de ellos destaca la importancia de respetar al otro al hacer válidos sus derechos, legitimando la historia, luchas y trabajo social de la comunidad, y optando por modo de ser compatibles y sostenibles con el ambiente.

En el relato de los entrevistados se comprende que articulado al valor del *respeto* está la formación de un *sentido de pertenencia social*, entendido como el vínculo que genera cada actor social con su comunidad, lo que configura en el imaginario de los participantes una nueva forma de pensar las relaciones humanas basadas en ser socialmente responsables y consecuentes con sus actos.

De igual manera, se agruparon las nociones halladas en las redes semánticas, nombradas en las tres instituciones como *reconocimiento del otro*, *alteridad* y *reconocimiento del ambiente* en una nueva categoría denominada "*Reconocimiento*", entendida como una actitud que contribuye a la formación de una nueva ética basada en comportamientos morales y modos de ser en el mundo responsables que promueven un nuevo paradigma del accionar humano.

En este sentido, la importancia radica en el "otro", sea este cualquier componente del ambiente o el mismo ser humano. Dicha importancia deriva de la comprensión del papel de cada uno en la realidad, pues ese sentido de identidad permite al ser, transformarse durante la interacción con los otros en el contexto (González, 1988), para posteriormente comprender las

relaciones del “yo con otro” (Alejos, 2006) y finalmente conducir a la configuración de un nuevo *ethos* mundial que permita trascender de un modo de ser materialista, a una conducta más humana basada en el cuidado (Boff, 2001).

Por otro lado, fue posible identificar que, a partir de este modo de ser en el mundo, los graduados estructuraron un proyecto de vida que contribuyó a su crecimiento personal, es entonces el “*espíritu de superación*” una categoría sobresaliente producto del desarrollo de potencialidades a través de los procesos de educación ambiental. En efecto, un cambio de actitud frente al papel que el actor social tiene en su comunidad y en su vida, le permite tomar una postura crítica y reflexiva que constituya la fuerza necesaria para posibilitar el cambio (Freire, 2005), que se deriva del reconocimiento de sí mismo, de los otros y del ambiente, y moviliza estados de paz, amor y justicia en una comunidad (Ricoeur, 2006).

#### **8.4. El respeto como la conexión entre la cultura de paz y cultura ambiental**

La persona es un ser social el cual percibe la realidad a partir de diferentes significados, estas ideas están influidas por el contexto y las instituciones sociales en las que el actor se desenvuelve en el transcurso de su vida. El reconocimiento en comunidad de estas nociones permite considerar esas experiencias individuales en un sentido más global y articulado a la sociedad, lo cual contribuye a la construcción de imaginarios sociales que enriquecen el tejido social.

Con la finalidad de reconstruir el tejido social tan agobiado debido a que la violencia se ha culturizado a tal punto de naturalizarla y trivializarla (De Sousa Santos, 2019), actualmente se construyen estrategias para promover una cultura de paz, entendida como un proceso en el que se admite la naturalidad de los conflictos, pero se rechaza la solución de estos de manera violenta, sin intervención del diálogo y la participación colectiva (Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes, 2019).

Simultáneamente, debido al progresivo deterioro ambiental mundial proveniente de un imaginario reduccionista del ambiente, en el que se concibe la educación ambiental con una perspectiva biofísica y conservacionista (Cruz, 2020) y a la naturaleza como un sistema que excluye las construcciones humanas (Maya, 2003), se ha hecho necesaria la reconfiguración de una cultura ambiental en la que los actores sociales comprendan su relación con el ambiente, lo reconozcan como parte de sí mismos y construyan valores, costumbres, tradiciones y estilos de vida que sean consecuentes con un comportamiento moral basado en el cuidado, pues a partir de las realidades vivenciales de los actores sociales en el contexto, entre los integrantes de la comunidad se configuran sentidos y significados que legitiman su actuar; estos sentidos y significados se transmiten entre generaciones a través de costumbres, creencias y comportamientos que establecen particulares modos de ser en el mundo.

En este sentido, se reconoce que las problemáticas ambientales devenidas por vivir bajo estos imaginarios han derivado en problemáticas sociales, las cuales han generado relaciones dañinas reales que los seres humanos hemos construido alrededor de la globalización y de la idea de desarrollo. Al respecto, Maya (2003) explica:

Lo que está por venir, y es desde esa perspectiva desde donde proponemos leer la propuesta ambiental, no es el diluvio universal. Es, más bien, la pérdida de la cultura como instrumento de adaptación al medio, el hambre acumulada de los países pobres, el aumento progresivo de la marginalidad urbana, la incapacidad de los gobiernos para responder a las necesidades inmediatas de sectores cada vez más amplios de la población, la brecha ampliada entre la opulencia del Norte y la de algunas minorías del Sur y la indigencia y el hambre cebados implacablemente sobre las mayorías en los países situados al sur del Trópico de Cáncer. Y en respuesta espontánea, la violencia generalizada, tal como se empieza a sentir a lo largo de América Latina (p. 188 – 189).

En otras palabras, los problemas sociales actuales que generan esquemas violentos en las comunidades derivan de modelos de desarrollo acumulativos, en los que no se respeta al ambiente y se pasa por encima de los derechos humanos y ambientales con el fin de acumular poder.

De ahí que el valor del *respeto* se considere como eje principal de estos nuevos procesos de formación, puesto que según los hallazgos permea todas las actividades humanas e interviene en la formación de sentidos y significados favorables para la cultura de paz y la convivencia pacífica. En los procesos de educación ambiental estructurados y consecuentes con objetivos humanistas o crítico sociales, se fomentan espacios en los que los actores sociales crean vínculos que generan emociones positivas al interiorizarse y derivan en relaciones interpersonales respetuosas de aceptación del otro y amor (Cuadrado, 2021).

Para Cuadrado (2021), cuando no se legitima a otro en convivencia, es decir, no se le respeta, surge la imposición y con ello, los conflictos que pueden derivar en violencia; lo mismo sucede en la naturaleza: en la visión acumulativa del desarrollo no se legitima al ambiente como otro, no se le respeta y, por lo tanto, se explota y se maneja como un recurso propicio a conservar sólo con fines restaurativos. En otras palabras, la educación ambiental desde una perspectiva social configura modos de ser, sentir y entender la naturaleza desde el respeto, lo cual trasciende a la dimensión social, a las relaciones humanas que establecen los actores sociales con los demás y le ayudan a mantener una convivencia pacífica y una cultura de paz en su comunidad.

Es preciso resaltar entonces, el papel de la educación ambiental en la formación ciudadana, ya que los hallazgos de la investigación permiten reconocer que, pese a que se tienen avances positivos en la transformación de la educación tradicional a una emancipadora, construida en comunión y desde el contexto (Freire, 1970), aún existe cierta resistencia por

parte de las instituciones y algunos miembros de la comunidad educativa, que describen imaginarios evocados desde la racionalidad y la competitividad.

Desde esta perspectiva, la escuela necesita potenciar espacios positivos, en los cuales, a través de saberes prácticos, se use lo que le interesa y vive el estudiante, para así recuperar la capacidad de asombro e indignación necesarias en la búsqueda una sociedad crítica (De Sousa Santos, 2019). Por lo tanto, la educación ambiental de la escuela también requiere un cambio de visión que se establece ya en las nuevas legislaciones nacionales, así, en la Ley 1549 de 2012 en la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental, se instaura que:

Todas las personas tienen el derecho y la responsabilidad de participar directamente en procesos de educación ambiental, con el fin de apropiarse los conocimientos, saberes y formas de aproximarse individual y colectivamente, a un manejo sostenible de sus realidades ambientales, a través de la generación de un marco ético, que enfatice en actitudes de valoración y respeto por el ambiente (Ley 1549, 2012, art. 2).

Por lo tanto, la educación ambiental tiene el potencial para formar en los actores sociales buenas actitudes democráticas como reconocer a los otros, interesarse por los otros, reconocer la complejidad de la vida, emitir juicios críticos y pensar en el bien común (Gil, 2017), es decir, hay un potencial humanizador en la educación ambiental, lo que promueve inherentemente la cultura de paz y la convivencia pacífica.

Es por lo anterior, que se concluye que no se puede hablar de educación para la paz sin tener en cuenta procesos de educación ambiental, pues tanto en los procesos de educación ambiental como en la educación para la paz, se propende por el desarrollo de actitudes y valores con los cuales los individuos se confrontan con su realidad y comprenden la importancia del respeto por la diferencia y la responsabilidad en su accionar, es decir,

desarrollar actitudes y valores ambientales como la solidaridad, la tolerancia y la autonomía, que le permitan al actor social reconocer el ambiente como parte del mundo y ser consecuente en sus acciones (Torres, 1996).

Entre tanto, la educación ambiental es intrínseca a la educación para la paz, promueven una nueva formación ética, un modo de ser en el mundo influido por el respeto de sí mismo, de los demás y del ambiente, aspectos necesarios actualmente para la reconstrucción del tejido social y para configurar una nueva cultura.

## 9. Conclusiones

En Colombia un gran número de comunidades se encuentran en una condición de vulnerabilidad por desplazamiento, crimen organizado y común entre otros aspectos (Departamento Nacional de Planeación, 2005) debido a que se ven afectados por amenazas a las cuales no pueden responder efectivamente (Foschiatti, 2004), en esta investigación se reconoce que la vulnerabilidad a la violencia está mediada principalmente por la violencia directa y cultural (Galtung, 1990), provocada por la estructura de dominación y control bajo la cual se está sometido debido a imaginarios instaurados.

Infortunadamente, en la mayoría de las escuelas se llevan a cabo muchas dinámicas sociales (Bourdieu, 2002, citado en Jaramillo y Murcia, 2013), pero debido a la educación tradicional dejan de lado el desarrollo de dimensiones humanas y limitan progresos en la reconstrucción del tejido social. Sin embargo, en algunas instituciones educativas a las que pertenecen comunidades con vulnerabilidad a la violencia, se ha evidenciado que optan por orientar su proyecto educativo institucional al desarrollo humano, pues pretenden promover el descubrimiento de la persona y su posterior transformación en las dimensiones de la libertad, la naturaleza, el mundo, la vida, el sentimiento y la felicidad (Quintana, 2009), buscando la superación de imaginarios sociales negativos instaurados como cultura en la comunidad.

En este sentido, hay evidencia suficiente para reconocer la solidez de los procesos de educación ambiental caracterizados en esta investigación, en los cuales se procuró promover la formación de personas capaces de tomar decisiones éticas y responsables frente a la realidad ambiental, a la vez que se contribuyó en el proyecto de vida de los participantes, pues estos procesos desarrollaron en los participantes actitudes relacionadas con la cultura de paz, en la medida en que si se tiene una buena relación con el ambiente, se respeta, cuida y valora la naturaleza, se forja la sensibilidad que en muchas zonas urbanas se ha perdido debido al

entorno hostil en el que los estudiantes crecen (no se piensa en el otro, hay temor de ayudar, no hay respaldo al generar acciones, individualismo).

En concordancia con lo anterior, los procesos de educación ambiental se fundamentaron en un profundo sentido social y de transformación de lo comunitario, lo cual permite obtener resultados significativos al influir en la construcción del proyecto de vida de los participantes y aportar a la solución de problemáticas del contexto, lo cual beneficia al colectivo (Torres Carrillo, 2002). No obstante, los procesos presentan debilidades respecto al poco apoyo recibido por algunos directivos institucionales y a la escasa vinculación de la educación ambiental al quehacer diario institucional, lo que dificulta obtener mayores resultados en cuanto a la reconstrucción del tejido social.

Así pues, el currículo académico actual de algunas instituciones no es suficiente para la formación de los estudiantes, debido a que se limita al desarrollo de disciplinas aisladas que no articulan los saberes de manera holística y no se estructuran con base en las necesidades locales de la población que intenta superar sus dificultades a través de la educación (Quintero, 2019).

Igualmente, es importante resaltar que la solidez de los procesos de educación ambiental se alcanza paulatinamente a través reflexiones y reestructuraciones, que los líderes y participantes acuerdan según los aprendizajes y los propósitos logrados. Además, el apoyo de entidades como aliados estratégicos, facilita el camino de estructuración de estos procesos porque integra la comprensión del fenómeno desde un diálogo horizontal entre participantes para aprender de sí y no para dominar al otro, derribando barreras y permitiendo generar vínculos reales con la naturaleza y los demás (Hoppe y Taube, citado en Schimpf-Herken, Nana, y Schmidt, 2019). Por ello, aunque las instituciones educativas están ubicadas en comunas diferentes, hay ideas socialmente aceptadas, lo cual significa que los procesos



ambientales llevados a cabo, aunque a través de estrategias diferentes, persiguen los mismos propósitos y buscan las mismas transformaciones sociales.

Por otra parte, es importante reconocer en esta investigación que los procesos educativos son a largo plazo y están relacionados con la madurez mental de los participantes en la dimensión temporal, pues como lo afirma Roselli y Matute (2012), el desarrollo y la complejidad de las habilidades cognitivas es análogo al incremento en la complejidad de conexiones en diferentes áreas cerebrales, en este sentido, a medida que los actores sociales van aumentando su edad cronológica, logran realizar mayores conexiones entre ideas, construyendo sentidos y significados sólidos y estructurados.

Además, la edad es determinante para entender las emociones, pues el actor social a medida que madura las comprende mejor y logra establecer interacciones sociales más sólidas e intensas (Cuadrado, 2021), lo anterior se evidencia al esquematizar redes de relaciones semánticas más complejas en los participantes de mayor edad, que tuvieron la oportunidad de vivenciar procesos de educación ambiental significativos para su vida y a partir de los cuales orientaron su modo de ser actualmente.

En cuanto al análisis del discurso sobre cultura de paz y convivencia pacífica de los graduados entrevistados, permitió identificar construcciones sociales importantes, de modo que se reconoció luego de la triangulación de la información, que para los graduados en general, la cultura de paz y la convivencia pacífica se fundamentan en el *respeto* como valor fundamental, el *reconocimiento* como una actitud derivada que permite modos de ser en el mundo éticos y el *espíritu de superación* como la determinación para estructurar un proyecto de vida que contribuya al mejoramiento de la comunidad a la vez que fomenta el desarrollo de potencialidades individuales.

Así, en cuanto a los imaginarios sociales configurados a través de los procesos de educación ambiental, se encontró una amplia similitud en los términos utilizados por los graduados y los imaginarios de cultura de paz y convivencia pacífica, reiterando la asociación de estos procesos y determinando que la brecha entre las dos nociones es bastante estrecha al ser una intrínseca a la otra.

Por lo tanto, el actuar de los participantes en los procesos de educación ambiental estaba ligado a sus percepciones de la realidad, y develó una gran afinidad entre las relaciones humanas y la naturaleza, así como un respeto mutuo necesario para la formación ética (Guevara, 2017), lo cual es el giro epistemológico necesario para que se permita dimensionar el conflicto no solo desde un punto de vista antropocéntrico, sino también biocéntrico (López, 2011) contribuyendo en la estructuración de una cultura de paz y una convivencia pacífica mediadas por una cultura ambiental.

En este sentido, los cambios estructurales en la cultura de paz y la cultura ambiental requieren cambios éticos, modos de ser en el mundo en los que se genere una identidad propia, a la vez que se reconozca a los otros y al ambiente como parte del mismo entramado de la vida. Por lo tanto, los procesos de formación en valores que realizan las diferentes instituciones sociales como la familia o la escuela, son muy importante para lograr actitudes en las que se replanteen las relaciones con el otro y el mundo, y se fomente la reconstrucción del tejido social.

## Recomendaciones

Los análisis anteriores suponen importantes aportes a la investigación para la paz desde el enfoque de la educación ambiental, sin embargo, desde un punto de vista metodológico, es importante ampliar el rango de la zona de estudio, para reforzar los hallazgos y estructurar teorías más sólidas respecto a las relaciones e incidencias que mantienen la educación para la paz y la educación ambiental.

Por consiguiente, es importante continuar con el trabajo planteado en la presente investigación, ya sea a través de la ampliación de la audiencia focal para consolidar los hallazgos o con la estructuración de estrategias específicas y lineamientos curriculares para que en las instituciones educativas, los procesos de educación ambiental sean una herramienta para la formación de cultura de paz y el fomento de la convivencia pacífica, además de establecer estrategias de mejoramiento en aquellos aspectos institucionales que no permiten la transversalización de los procesos de educación ambiental.

Por ello, así como la educación ambiental, cualquier proceso que en la escuela permita la interacción social y la formación de sentidos y significados como las artes, la educación física y otras asignaturas, pueden tener experiencias pedagógicas importantes para fomentar la educación para la paz y lo que necesitan es visibilizarse a través del reconocimiento de la voz de los actores sociales del contexto local, que trabajan por su comunidad.

Por lo tanto, los procesos educativos de la escuela deben tener en cuenta en su proyecto educativo, el contexto en el que se desarrollan los estudiantes, para aterrizar los objetivos a las necesidades de la comunidad y a las oportunidades de mejora, incluyendo una educación ambiental que se trabaje desde la dimensión social y no como un proyecto de gestión ambiental relacionado con la asignatura de las ciencias naturales, pues esta visión

sesgada limita los alcances de este proceso formativo y lo reduce a celebraciones de días especiales y eventos aleatorios interinstitucionales.

## 10. Referencias Bibliográficas

- Agudelo, P. A. (2011). (Des)hilvanar el sentido / los juegos de Penélope: Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11(3), 1-18.
- Alejos, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 45–61.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-30822006000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822006000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Álvarez-Maestre, A. J. y Pérez-Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Aranda, J. M. (2015). La Alfabetización Ecológica Como Nueva Pedagogía Para La Comprensión De Los Seres Vivientes. *Luna Azul*, 41, 365–384.  
<https://doi.org/10.17151/luaz.2015.41.20>
- Ariza, C., Hurtado, M. y Quecán, L. (2013). *Alternativas para articular la educación infantil con la educación ambiental “fortalecer las relaciones de respeto por el otro, una experiencia de reconocimiento del coexistir desde el sentido de lo humano”*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional - Universidad Pedagógica Nacional.
- Barbera, N. e Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199–205.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Editorial Trotta.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano*. Compasión por la tierra. Editorial Trotta.
- Buitrago, D., Marín, C. y Briceño, W. (2017). *Escenarios de paz y humanización en la escuela: historias de vida de estudiantes de educación básica secundaria*. [Tesis de Maestría,

Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana.

Canales, M. (s.f). *Metodologías de investigación social*. Lom Ediciones.

Cardona, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista VIA IURIS*, (9),141-160.

Castro, L. (2018). Eficacia simbólica de la ley 1620 del 2013 sobre Sistema de Convivencia Escolar. *Legem*, 4 (2), 21-50.

<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/legin/article/view/2217>

Cerdas, E. (2013). Educación para la paz: Fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 25 (1), 189-201.

Ciudad Limpia S.A. E.S.P. (2018). Ciudad Limpia Neiva S.A. E.S.P. PremiÓ las Mejores Propuestas en Manejo de Residuos Sólidos. Recuperado de:

[http://www.ciudadlimpianeiva.com.co/site/images/Noticias%20Neiva/2018\\_1/Noviembre/PREMIADOS%20GANADORES%20SEMILLAS%20ECOLOGICAS.pdf](http://www.ciudadlimpianeiva.com.co/site/images/Noticias%20Neiva/2018_1/Noviembre/PREMIADOS%20GANADORES%20SEMILLAS%20ECOLOGICAS.pdf)

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 22. 6 de julio de 1991 (Colombia).

Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena. (2017). Listos los ganadores de los Proyectos Ambientales Escolares-PRAE 2017. Recuperado de: <http://cam.gov.co/1367-listos-ganadores-de-los-proyectos-ambientales-escolares-prae-2017.html>

Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena. (2018). Listos los ganadores de los Proyectos Ambientales Escolares-PRAE 2018. Recuperado de: <https://www.cam.gov.co/1551-listos-ganadores-del-concurso-de-proyectos-ambientales-escolares-2018.html>

Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena. (2019). La CAM premiÓ a proyectos de investigación e innovación ambiental. Recuperado de: <https://www.cam.gov.co/1614-la-cam-premi%C3%B3-a-proyectos-de-investigaci%C3%B3n-e-innovaci%C3%B3n-ambiental.html>

- Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena. (2019). Olimpiadas ambientales ya tiene sus ganadores. Recuperado de: <https://www.cam.gov.co/1680-definidos-ganadores-del-concurso-de-proyectos-ambientales-escolares-2019.html>
- Correa, L., Pascuas, Y. y Marlés, C. (2016). Estrategias de educación ambiental que contribuyen al proceso de construcción de paz territorial. *Revista Universidad de la Amazonía: Investigación. Ciencia, Innovación y Competitividad: Una estrategia de desarrollo agroindustrial en territorio de paz.* 157-167.
- Cortés, S. (2016). Derechos humanos en las políticas de paz y posconflicto en Colombia. 11, 129–145.
- Cruz, L. (2020). *Lineamientos para la resignificación de la educación ambiental en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Neiva- Huila, con enfoque de identidad con el territorio y articulación de la escuela con el entorno regional.* [Tesis de Doctorado, Universidad Surcolombiana].
- Cuadrado, M. (2021). *Relación entre emociones, cultura ambiental y convivencia en los procesos de formación en instituciones educativas rural, urbana y étnica.* [Tesis de Doctorado, Universidad Surcolombiana].
- Departamento Nacional de Planeación. (2005). Evaluación a la vulnerabilidad. *Una aproximación a la vulnerabilidad.* 59-86.
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). Índice de Vulnerabilidad Territorial: Resultados. *Dpn,* 1-32.
- De Sousa Santos, B. (2011). Introducción a Las Epistemologías Del Sur. *Epistemologías Del Sur,* 25–62. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d.4>
- De Sousa Santos, B. (2018). Construyendo las Epistemologías del Sur. Antología Esencial. Volumen I. In *Journal of Experimental Psychology.* 136(1). <https://www.clacso.org.ar/antologias/>

- De Sousa Santos, B. (2019). Educación para otro mundo posible. In *Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC*.
- Domingo, T. (2006). Del sí mismo reconocido a los estados de paz. Paul Ricoeur: Caminos de hospitalidad. *Pensamiento*, 62 (233), 203-230.
- Durán, L. y Sainea, M. (2017). *El enfoque ambiental en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela: una experiencia educativa y de formación política con jóvenes de la IED Eduardo Umaña Mendoza*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional - Universidad Pedagógica Nacional.
- Fayad, J. (2011). *Las fronteras de la escuela*. 44(8), 1–8. <https://doi.org/10.1088/1751-8113/44/8/085201>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Francisco (2015). *El cuidado de la Casa Común*.  
<https://www.vidanuevadigital.com/documento/enciclica-laudato-si-del-papa-francisco-pdf/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (2005). Educación de la libertad. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 293, 1–35.
- Foschiatti, A. (2004). Vulnerabilidad global y pobreza: Consideraciones conceptuales. *Geográfica digital*, 1(2), 1-20.
- Funes, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 91–106.  
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/466/430>
- Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27, 291–305.



- Gómez, E., y Marrero, H. (2005). Bases cognitivas y motivacionales de la capacidad humana para las relaciones interpersonales. *Anuario de Psicología*, 36(3), 239–260.
- Gaviria, M., Sánchez, V. y Gómez, C. (2018). Ecología como estrategia de paz, red Caquetá paz. Sistematización de las prácticas pedagógicas significativas. *Revista horizontes pedagógicos*. 30-41.
- Gil, M. (2017). El cultivo de las humanidades y las emociones: reflexiones en torno a la educación moral y política. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 72(274), 1141. <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i274.y2016.004>
- González, C. (1997). Identidad, alteridad y comunicación: definiciones y relaciones. *Signo y Pensamiento*, 30, 77–84.
- Guevara, E. (2013). *Ética y Educación Ambiental: Una contribución a la cultura del agua*.
- Hirmas, C. y Carranza, G. (2008). Matriz De Indicadores Sobre Convivencia Democrática Y Cultura De Paz En La Escuela. *UNESCO*. 56-136.
- Izasa, L. y Henao, G. (2012). Habilidades sociales y clima socio familiar. *Desarrollo de Habilidades Sociales En Niños y Niñas*, 1974, 253–271.
- Jaramillo, D., y Murcia, N. (2013). La escuela con mayúscula. *Universidad del Caldas*, 53 (9) <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Jiménez, F. (2014) Paz neutra: Una ilustración del concepto, *Revista de Paz y Conflictos*. 7. p. 19-52.
- López, M. H. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. *Luna Azul*, (33), 85-96. <https://doi.org/10.17151/luaz.2011.33.8>
- Manifiesto por la Vida por una Ética para la Sustentabilidad. (2002). *Tangencial*, 10(1), 14. <https://doi.org/10.7868/s0424857015020073>
- Maturana, H. (1996). *El Sentido de lo Humano*. Dolmen Ediciones S.A.
- Maya, Á. (2003). *La diosa Némesis. Desarrollo sostenible o cambio cultural*.

- Mejía, M. R y Manjarrés, M. E. (2011). La investigación como estrategia pedagógica una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis & Saber*, 2(4), 127–177.  
<https://www.redalyc.org/resumen.oa?id=477248388007>
- Mena, M. y Huneus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad* 8(2), 9-20.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Ministerio de Educación y Ministerio de Ambiente (2005). Política Nacional De Educación Ambiental SINA. *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*, 1–30.
- Muñoz, F. (2005). La paz imperfecta. *Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (España)*.
- Muñoz, F. (2009). Clío y Eiréne. Una Paz conflictiva e imperfecta. *Reflexión Política*, 11(21), 30-42.
- Murcia, N. (2013). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6(12), 53–70.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2008). Investigación cualitativa; la complementariedad: una guía para abordar estudios sociales. *Editorial Kinesis*.  
<https://es.scribd.com/document/126758511/Investigacion-Cualitativa-La-Complementariedad#download>
- Murcia, N. y Murcia, N. V. (2018). Prácticas Significativas En Ecología. *Pa/Obra*, 19(1), 260–278.
- Murcia, N. V. (2016). Habitar la ciudad desde prácticas sociales significativas en ecología para la construcción de paz, convivencia, reconciliación y educación ciudadana en Florencia-Caquetá. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Repositorio Grupo PACA.
- Noguera, A. P. (2007). Complejidad ambiental: propuestas éticas emergentes del pensamiento ambiental Latino- americano. *Gestión y Ambiente*, 10(1), 5-30.

- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, 195–217.
- Núñez, G. L. y García, M. C. (2019). Corrientes de pensamiento en la educación ambiental y ámbitos de aplicación. *CEDOTIC*, 4(2), 221–239.
- Obando, L. (2011). Anatomía de los PRAE. *Revista Luna Azul*, 33.
- Penalva, C. Alaminos, A. Francés, F. y Santacreu, O. (2015). La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti. *PYDLOS Ediciones*. Universidad de Cuenca.
- Peña, L. (n.d.). La revisión bibliográfica. *Facultad de Psicología Pontificia Universidad Javeriana*.
- Perales, F. (2017). Educación Ambiental y Educación Social: el punto de vista de los estudiantes. *ReiDoCrea*, 6, 1-15.
- Puentes, L. (2019). *Dimensiones de la educación ambiental y la educación para la paz: Estudio de caso desde los programas “Bosques de Paz” en la Bahía de Cispatá con la comunidad de San Antero*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana.
- Quintana, J. M. (2009). Propuesta de una Pedagogía Humanística. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 209–230.
- Quintero, O. A. (2019). Hacia una sociología de la educación propia. Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda. *Revista Colombiana de Sociología*, 42(2), 135-161.
- Ramírez, D. (2017). *“Arando el conflicto, sembrando la paz”*. Sobre el territorio y el conflicto, pasos para la construcción de la paz: una herramienta pedagógica y metodológica desde la geografía de la violencia en la catedra de paz. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional - Universidad Pedagógica Nacional.

- Rebok, M. G. (2015). Paul Ricoeur: O el reconocimiento como experiencia de donación mutua. *Tópicos*, (30), 88-103. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i30.7950>
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*.
- Rodríguez, A. y Cubillos, Y. (2016). *Umañistas por el territorio: una experiencia investigativa y pedagógica hacia la construcción de una educación ambiental comunitaria en la escuela*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional - Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 5, 36–45.
- Rodríguez, S. y Bustos, A. (2009). La evaluación de la cultura de paz y su relación con la educación ambiental en las escuelas asociadas a la UNESCO en el sur sureste de México: caso preescolar. *X Congreso Nacional De Investigación Educativa. Área 6: Educación y valores*
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista VIA IURIS*, 9, 141–160.
- Sauvé, L. (2005). Cartografías. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 17–46.
- Schimpf-Herken, I., Nana, A., y Schmidt, M. (2019). *Desaprender para transformar* (pp. 288–299). <http://www.edu.xunta.gal/eduga/859/enfoques/desaprender-para-aprender>
- Secretaría de Educación Municipal de Neiva. (2018). *La Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa le apuesta a los ambientes de paz*. Recuperado de: <https://www.semneiva.gov.co/index.php/555-la-instituci%C3%B3n-educativa-t%C3%A9cnico-ipc-andr%C3%A9s-rosa-le-apuesta-a-los-ambientes-de-paz>
- Téllez, M. y Guarnizo, A. (2017). *La educación en procesos de posacuerdo: una mirada a los escenarios educativos para excombatientes en Colombia*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional - Universidad Pedagógica Nacional.

- Torres, M. (1996). *La dimensión ambiental: Un reto para la educación de la nueva sociedad* (p. 89). [https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio docente/Proyectos Ambientales Escolares. La dimensión ambiental. Un reto para la educación de la nueva sociedad.pdf](https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio_docente/Proyectos_Ambientales_Escolares_La_dimensi3n_ambiental_Un_reto_para_la_educaci3n_de_la_nueva_sociedad.pdf)
- Torres Carrillo, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana de Educación*, 43.
- Roselli, M. y Matute, E. (2012). *Desarrollo neuropsicológico y maduración cerebral*. Editorial El Manual Moderno.
- Vega, D. (2011). La Educación Ambiental desde la Perspectiva de Paulo Freire. *Revista Krónicas*, 2, 7-8. <http://www.arecibo.inter.edu/wp-content/uploads/portal/pdf/kronicas06.pdf>
- Villate, Y. (2017). *Experiencias regionales y locales de educación para la paz*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional - Universidad Pedagógica Nacional.

### **Normatividad Referenciada**

- Acuerdo N° 012 de 2016 [Concejo Municipal de Neiva Huila]. Por el cual se adopta el plan de desarrollo del municipio de Neiva - Huila, para el periodo 2016-2019 Neiva la razón de todos – gobierno transparente y se dictan otras disposiciones. 7 de junio de 2016.
- Decreto 1038 de 2015 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. 25 de mayo de 2015. D. O. No. 49522.
- Decreto 1743 de 1994 [con fuerza de ley]. Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, y se fijan criterios para 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. 5 de agosto de 1994. D. O. No. 41476.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 08 de febrero de 1994. D.

O. No. 41214.

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.

05 de julio de 2012. D. O. No. 48482.

Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones

educativas del país. 01 de septiembre de 2014. D. O. No. 49261.

## 11. Anexos

### Anexo 1. Ficha de caracterización institucional



#### MAESTRÍA EN EDUCACIÓN FICHA DE CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL

**Objetivo:** Caracterizar los procesos de educación ambiental que se desarrollen en instituciones educativas ubicadas en sectores con vulnerabilidad a la violencia en la ciudad de Neiva-Huila.

#### 1. Información General

Institución educativa

---

Niveles de escolaridad

---

#### 2. Breve Reseña del contexto de la Institución

---



---



---



---

#### 3. Población (Breve descripción de la población que es atendida por la institución educativa)

---



---



---



---

## Anexo 1. Ficha de caracterización institucional



- Número total de estudiantes en la IE| \_\_\_\_\_
- Número de estudiantes que participan directamente en los procesos de Educación Ambiental de la institución \_\_\_\_\_

#### 4. Horizonte Institucional

##### Misión

---



---



---



---

¿en qué apartado(s) de la **misión** se evidencian los procesos de Educación Ambiental?

---



---

¿en qué apartado(s) de la **misión** se evidencian la cultura de paz y la convivencia pacífica?

---



---



---



---

##### Visión

---



---



---



---

¿en qué apartado(s) de la **visión** se evidencian los procesos de Educación Ambiental?

---



---

¿en qué apartado(s) de la **visión** se evidencian la cultura de paz y la convivencia pacífica?



## Anexo 1. Ficha de caracterización institucional

**Objetivos institucionales relacionados con los procesos de Educación****Ambiental**


---



---

**Objetivos institucionales relacionados con la cultura de paz y la convivencia pacífica**


---



---

**Principios institucionales relacionados con los procesos de Educación****Ambiental**


---



---

**Principios institucionales relacionados con la cultura de paz y la convivencia pacífica**


---



---

**Apartados del perfil del estudiante relacionados con los procesos de Educación****Ambiental**


---



---

**Apartados del perfil del estudiante relacionados con la cultura de paz y la convivencia pacífica**


---



---

**Otros aspectos**


---



---



---



---



---



---

## Anexo 2. Ficha de caracterización de los procesos de educación ambiental

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN****FICHA DE CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL**

**Objetivo:** Caracterizar los procesos de educación ambiental que se desarrollen en instituciones educativas ubicadas en sectores con vulnerabilidad a la violencia en la ciudad de Neiva-Huila.

**Nombre del Líder del Proceso de Educación Ambiental**

**Cargo dentro de la institución** \_\_\_\_\_

**1. Objetivo general de la Educación Ambiental en la institución**


---



---



---



---

**2. ¿Cuál es el enfoque que la institución trabaja para fomentar los procesos de Educación Ambiental?**

- |   |   |
|---|---|
| A. Manejo y transformación de residuos      | E. Biodiversidad                                      |
| B. Descontaminación de fuentes hídricas     | F. Producción limpia (huertas, negocios verdes, etc.) |
| C. Conservación de ecosistemas estratégicos | G. Cambio climático                                   |
| D. Reforestación                            | H. Prevención de riesgos y desastres naturales        |
|   | I. Otro   |

**3. ¿Quiénes están relacionados con los procesos de Educación Ambiental?**


---



---



---



---

## Anexo 2. Ficha de caracterización de los procesos de educación ambiental




---



---

**4. ¿Qué actividades relacionadas con la Educación Ambiental se realizan en la institución?**

---



---



---



---

**5. ¿Cuáles son las alianzas estratégicas que tiene la institución para el desarrollo de la Educación Ambiental?**

---



---



---



---

**6. ¿Cómo se transversaliza la Educación Ambiental en la institución?**

---



---



---



---

**7. ¿Qué estrategias utilizan para dar a conocer a los habitantes de la comuna los procesos Ambientales que se desarrollan en la institución?**

---



---



---



---

## Anexo 2. Ficha de caracterización de los procesos de educación ambiental



**8. ¿Cuáles son las fortalezas de los procesos de Educación Ambiental?**

---



---



---

**9. ¿Cuáles son las debilidades de los procesos de Educación Ambiental?**

---



---



---

**10. ¿Qué valores se proponen formar en los estudiantes a través de los procesos de Educación Ambiental que lidera la institución?**

---



---



---

**11. ¿Cuáles con las relaciones interpersonales que se evidencian entre los participantes de los procesos de educación ambiental?**

---



---



---

**12. Otros aspectos**

---



---



---

## Anexo 3. Ficha de revisión de evidencias



**MAESTRIA EN EDUCACION  
FICHA DE REVISION DE EVIDENCIAS**

**Objetivo:** Caracterizar los procesos de educación ambiental que se desarrollen en instituciones educativas ubicadas en sectores con vulnerabilidad a la violencia en la ciudad de Neiva-Huila.

**Institución educativa** \_\_\_\_\_

**Tipo de material a revisar** \_\_\_\_\_

ítem	Si/No	Observaciones relevantes
Se evidencia que los procesos de educación ambiental tienen importancia institucional.		
Las actividades realizadas están muy relacionadas con el enfoque que la institución trabaja para fomentar la educación ambiental.		
Se evidencia participación de variados actores de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, padres de familia, etc.)		
Se evidencia apoyo de las alianzas estratégicas.		
Se evidencia un impacto positivo de los procesos de educación ambiental sobre los habitantes de la comuna.		
Se reconoce en los participantes de los procesos de educación ambiental valores asociados a la paz como el amor, la justa medida, el diálogo, la justicia, la tolerancia, la valoración de la diversidad, el dialogo, la tolerancia y la solidaridad.		
Se reconocen buenas relaciones interpersonales entre los participantes de los procesos de educación ambiental.		
A través de los procesos de educación ambiental se reconoce la construcción colectiva de valores que contribuyen a mejorar la convivencia.		
Percepciones del investigador		
Percepción respecto a la cultura ambiental en los estudiantes que participan directamente de los procesos de educación ambiental revisados en la evidencia.		

## Anexo 3. Ficha de revisión de evidencias



UNIVERSIDAD  
**SURCOLOMBIANA**

NET: 891 180084-2

ACREDITADA DE  
**ALTA CALIDAD**  
Resolución 11253 / 2018 - MEN

Percepción respecto a las fortalezas del proceso de educación ambiental revisado en la evidencia.	
Percepción respecto a las debilidades del proceso de educación ambiental revisado en la evidencia.	
Percepción respecto a los valores que se reconocen en los estudiantes que participan directamente en los procesos de educación ambiental revisados en la evidencia.	
Percepción de los procesos de educación ambiental como constructores de imaginarios de cultura de paz y convivencia pacífica.	



## Anexo 4. Guía de temas de discusión para la entrevista no estructurada



**MAESTRIA EN EDUCACION**  
**GUIA DE TEMAS DE DISCUSION PARA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA**

**Objetivo:** Caracterizar los procesos de educación ambiental que se desarrollen en instituciones educativas ubicadas en sectores con vulnerabilidad a la violencia en la ciudad de Neiva-Huila.

<b>Institución Educativa</b>	
<b>Entrevistado</b>	
<b>Cargo entrevistado</b>	
<b>Fecha de entrevista</b>	
<b>TEMAS DE DISCUSIÓN</b>	
Contexto y horizonte institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterización de la población de la institución</li> <li>• Educación ambiental y/o cultura de paz en el horizonte institucional</li> </ul>
Procesos de educación ambiental en la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque y estrategias de los procesos de educación ambiental dentro de la institución.</li> <li>• Beneficios de los procesos de educación ambiental.</li> <li>• Traversalización de los procesos de educación ambiental.</li> <li>• Fortalezas y debilidades de los procesos de los procesos de educación ambiental trabajados.</li> </ul>
Procesos de cultura de paz y convivencia pacífica en la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores que se construyen en la institución educativa y cuales se ven en los procesos de educación ambiental.</li> <li>• Aportes que los procesos de educación ambiental han hecho a los estudiantes.</li> <li>• Manejo de la educación para la paz y la convivencia pacífica en la institución educativa.</li> </ul>
Percepciones de la responsabilidad institucional en la construcción de la educación para la paz y en los procesos de educación ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepciones personales los espacios para fomentar la cultura de paz y la convivencia pacífica.</li> <li>• Percepciones personales sobre los procesos de educación ambiental y su importancia.</li> <li>• Percepciones sobre la relación entre la educación para la paz y la educación ambiental.</li> </ul>

## Anexo 5. Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada



### MAESTRÍA EN EDUCACIÓN GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

**Objetivo:** Identificar los imaginarios sociales asociados a la cultura de paz y la convivencia pacífica que configuran los graduados que participaron en procesos de educación ambiental institucional reconocidos como significativos.

<b>Fecha de entrevista</b>	
<b>Datos del entrevistado</b>	
<b>Nombre</b>	
<b>Edad</b>	
<b>Grado de formación</b>	
<b>Teléfono</b>	
<b>PREGUNTAS</b>	
<b>Procesos de educación ambiental</b>	
<b>1</b>	¿Qué actividades se realizaban en tu institución educativa para promover la educación ambiental?
<b>2</b>	¿Los procesos de educación ambiental que se promovieron en la institución tienen beneficios? ¿cuáles serían algunos de ellos?
<b>3</b>	¿Cómo era tu proyecto de vida antes de ser partícipe de los procesos de educación ambiental que se promueven en la institución? ¿cambió después de participar en estos procesos? ¿Cómo?
<b>4</b>	¿De lo aprendido en los procesos de educación ambiental, qué has aplicado en tu vida cotidiana y de qué manera lo has aplicado?
<b>5</b>	¿Cómo lo aprendido en los procesos de educación ambiental puede ayudar a mejorar tu realidad y calidad de vida?
<b>Paz y convivencia pacífica</b>	
<b>6</b>	¿Para ti qué es la cultura de paz?
<b>7</b>	¿Qué actitudes y valores de los seres humanos se reflejan cuando se vive una cultura de paz?
<b>8</b>	¿Cómo se promovían espacios de cultura de paz en su colegio?
<b>9</b>	¿Qué estrategias sigues habitualmente para resolver tus conflictos? ¿cambiaron estas estrategias con tu participación en los procesos de educación ambiental?
<b>10</b>	Para ti ¿Cómo se reconoce que una comunidad tiene una convivencia pacífica?
<b>11</b>	¿Cómo se promovía la convivencia pacífica en tu colegio?
<b>12</b>	¿Qué actitudes y valores reconoce usted que ayuden a la convivencia pacífica?
<b>Paz y educación ambiental</b>	
<b>13</b>	¿Cuáles de esas actitudes y valores que construyen una convivencia pacífica, se evidenciaban en los procesos de educación ambiental de tu institución?



## Anexo 5. Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada



ACREDITADA DE  
**ALTA CALIDAD**  
Resolución 11233 / 2016 - MEN

<b>14</b>	¿En qué forma las estrategias implementadas en los procesos de educación ambiental de tu institución contribuyeron a una cultura de paz y una convivencia pacífica?
<b>15</b>	¿Se puede considerar que la cultura paz y la educación ambiental están relacionadas? ¿por qué?
<b>16</b>	¿Cómo fomentarías espacios de paz a través de la educación ambiental?



Anexo 6. Matriz de validación diligenciada por la Dra. Nabi del Socorro Pérez Vásquez para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada (anexo 5)



**MAESTRIA EN EDUCACION  
MATRIZ DE VALIDACION DE INSTRUMENTOS**

**Objetivo:** Identificar los imaginarios sociales asociados a la cultura de paz y la convivencia pacífica que configuran los estudiantes de educación media participantes en procesos de educación ambiental reconocidos como significativos.

ITEM	CRITERIOS A EVALUAR										OBSERVACIONES (por favor indique si debe eliminarse o modificarse algún ítem)	
	Claridad en la redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende			
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
1	X		X			X	X			X		
2	X		X			X	X			X	X	
3	X		X			X	X			X	X	
4	X		X			X	X			X	X	
5	X		X			X	X			X	X	
6	X		X			X	X			X	X	
7												Ajustar la pregunta de acuerdo con lo sugerido en el cuestionario
8												Ajustar la pregunta de acuerdo con lo sugerido en el cuestionario
9	X		X			X	X			X	X	
10												Ajustar la pregunta de acuerdo con lo sugerido en el cuestionario
11												
12	X		X			X	X			X	X	
13	X		X			X	X			X	X	
14	X		X			X	X			X	X	
15	X		X			X	X			X	X	
16	X		X			X	X			X	X	
17	X		X			X	X			X	X	
18	X		X			X	X			X	X	

Anexo 6. Matriz de validación diligenciada por la Dra. Nabi del Socorro Pérez Vásquez para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada (anexo 5)



19											Ajustar la pregunta de acuerdo con lo sugerido en el cuestionario
20	x		x			x	x		x	x	
<b>ASPECTOS GENERALES</b>									<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación									x		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial									x		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, por favor sugiera los ítems a añadir.									x		
<b>VALIDEZ</b>											
APLICABLE			NO APLICABLE			APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES					
Validado por: Nabi Del Socorro Pérez Vásquez									Formación: Dra. En Educación y Cultura Ambiental		
Firma:									Fecha: noviembre 9 de 2020		
Nota. Formato modificado. Tomado de (Corral, 2009). Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. <i>Revista Ciencias de La Educación</i> , (33), 228–247.											

Anexo 7. Matriz de validación diligenciada por el PhD Napoleón Murcia Peña para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada (anexo 5)



### MAESTRIA EN EDUCACION MATRIZ DE VALIDACION DE INSTRUMENTOS

**Objetivo:** Identificar los imaginarios sociales asociados a la cultura de paz y la convivencia pacífica que configuran los estudiantes de educación media participantes en procesos de educación ambiental reconocidos como significativos.

ITEM	CRITERIOS A EVALUAR										OBSERVACIONES (si debe eliminarse o modificarse un ítem, por favor indique)
	Claridad en la redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	X		X			X			X		No especifica el grado de formación del estudiante
2	X		X			X			X		
3		X	X			X			X		Para usted, el ambiente y la comunidad??? No es claro
4	X		X			X			X		
5		X	X			X			X		Como era su realidad??? A cual de todas se refiere???
6	X		X			X			X		
7	X		X			X			X		
8	X		X			X			X		
9	X		X			X			X		
10	X		X			X			X		

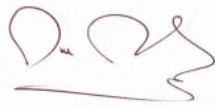
📍 Sede Central / Av. Pastrana Borrero - Cra. 1  
📍 Sede Administrativa / Cra. 5 No. 23 - 40  
🌐 www.usco.edu.co / Neiva - Huila

☎ PBX: 875 4753  
☎ PBX: 875 3686  
☎ Línea Gratuita Nacional: 018000 968722



Anexo 7. Matriz de validación diligenciada por el PhD Napoleón Murcia Peña para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada (anexo 5)



11	x		x			x			x			
12		x		x			x			x	Para el estudiante no se sabe si lo estan o no	
13	x		x			x			x			
14	x		x			x			x			
15	x		x			x			x			
16	x		x			x			x			
17	x		x			x			x			
18	x		x			x			x			
19	x		x			x			x			
20	x		x			x			x			
<b>ASPECTOS GENERALES</b>										<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>*****</b>
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación										x		
os ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial										x		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. en caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir										x		
<b>VALIDEZ</b>												
APLICABLE			NO APLICABLE			APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES						
Validado por: NAPOLEON MURCIA PEÑA						Formación: Posdoctor en narrativa y ciencia.						
Firma:						Fecha: 9 DE NOVIEMBRE DE 2020						
												
<p>Nota. Formato modificado. Tomado de (Corral, 2009). Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. <i>Revista Ciencias de La Educación</i>, (33), 228–247.</p>												

Anexo 8. Matriz de validación diligenciada por la Dra. Carmen Cecilia Ángel Hoyos para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada (anexo 5)



**MAESTRIA EN EDUCACION  
MATRIZ DE VALIDACION DE INSTRUMENTOS**

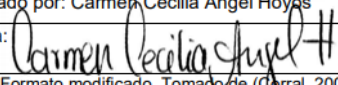
**Objetivo:** Identificar los imaginarios sociales asociados a la cultura de paz y la convivencia pacífica que configuran los estudiantes de educación media participantes en procesos de educación ambiental reconocidos como significativos.

ITEM	Claridad en la redacción		Coherencia interna		CRITERIOS A EVALUAR						OBSERVACIONES (por favor indique si debe eliminarse o modificarse algún ítem)
	SI	NO	SI	NO	Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	X		X			X	X		X		Sugiero utilizar la palabra institución educativa en vez de colegio.
2		X		X							
3	X		X			X	X		X		
4	X		X			X	X		X		
5	X		X			X	X		X		
6	X		X			X	X		X		
7	X		X			X	X		X		
8	X		X			X	X		X		
9	X		X			X	X		X		
10	X		X			X	X		X		
11	X		X			X	X		X		
12	X		X			X	X		X		
13	X		X			X	X		X		
14	X		X			X	X		X		
15	X		X			X	X		X		
16	X		X			X	X		X		
17	X		X			X	X		X		
18	X		X			X	X		X		
19	X		X			X	X		X		
20	X		X			X	X		X		

Figura 1. Matriz de validación

Anexo 8. Matriz de validación diligenciada por la Dra. Carmen Cecilia Ángel Hoyos para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada (anexo 5)



ASPECTOS GENERALES		SI	NO	OBSERVACIONES
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación		X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial		X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, por favor sugiera los ítems a añadir.		X		
VALIDEZ				
APLICABLE	X	NO APLICABLE		APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES
Validado por: Carmen Cecilia Angel Hoyos			Formación: Doctora en Educación y Cultura Ambiental	
Firma: 			Fecha: 09/11/2020	
Nota. Formato modificado. Tomado de (Corral, 2009). Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. <i>Revista Ciencias de La Educación</i> , (33), 228–247.				

Anexo 8. Matriz de validación diligenciada por el Magister Henry Steven Rebolledo Cortés, para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada (anexo 5)



**MAESTRIA EN EDUCACION  
MATRIZ DE VALIDACION DE INSTRUMENTOS**

**Objetivo:** Identificar los imaginarios sociales asociados a la cultura de paz y la convivencia pacífica que configuran los estudiantes de educación media participantes en procesos de educación ambiental reconocidos como significativos.

ITEM	Claridad en la redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende		OBSERVACIONES (por favor indique si debe eliminarse o modificarse algún ítem)
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	X		X			X	X		X		
2	X		X			X	X		X		
3	X		X		X		X			X	Mejor preguntar: Tiene beneficios ¿
4	X		X			X	X		X		
5	X		X			X	X			X	Cómo era su realidad antes- es una pregunta amplia para una entrevista semiestructurada, sirve mas para una abierta. Mejor especificar, como era su entorno? Su creencia frente .....
6	X		X			X	X			X	
7	X		X			X	X			X	
8	X			X	X		X			X	Creo que es mejor no dar todo ese listado de alores, reducir. Pero además son valore, y pregunta por lo comportamientos, mejorar la redacción y colocar conductas
9	X		X			X	X			X	
10	X			X		X	X		X		La persona ya sabe que es la cultura de paz? Debería arrancar una pregunta por ahí. Valorar conceptos
11	X		X			X	X			X	



Anexo 8. Matriz de validación diligenciada por el Magister Henry Steven Rebolledo Cortés, para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada (anexo 5)



12	x			x	x		x			x	Deja por sentado que hay relación entre ambas. Primero indagar si nota alguna relación	
13	x		x				x	x		x		
14	x			x	x					x	Creo que solo si la persona tiene una claridad en la relación de ambas categorías podría responder, de lo contrario, no comprenderá y divagara.	
15	x		x				x	x		x	No debería ir antes esta pregunta? Antes de hablar de la relación de categorías Creo que las que siguen también. De modo en que primero se indague por las practicas y nociones de cultura de paz y luego si por la relación con educación ambiental	
16	x		x				x	x		x		
17	x		x				x	x		x		
18	x		x				x	x		x		
19	x		x				x	x		x		
20	x		x				x	x		x		
<b>ASPECTOS GENERALES</b>										<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación										x		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial											x	Organizar de acuerdo a la sesión de entrevista, de manera amplia a lo específico y por categorías de inmersión
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, por favor sugiera los ítems a añadir.										x		
<b>VALIDEZ</b>												

Vigilancia Institucional

Anexo 8. Matriz de validación diligenciada por el Magister Henry Steven Rebolledo Cortés para la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada (anexo 5)



APLICABLE	NO APLICABLE	APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES	X
Validado por: Henry Steven rebolledo cortes		Formación: Magister en educación y desarrollo humano, magister en políticas públicas para el desarrollo humano, psicólogo, doctorando en ciencias sociales.	
Firma: <b>HENRY STEVEN REBOLLEDO CORTES</b>		Fecha:	
Nota. Formato modificado. Tomado de (Corral, 2009), Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. <i>Revista Ciencias de La Educación</i> , (33), 228–247.			