

Experiencia emocional del miedo y hermenéutica de sí:

Abordaje interdisciplinar para prevenir y afrontar la conflictividad escolar en perspectiva ética.

Angie Camila Cortés Durán

Cod. 2018287522

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Bogotá D.C

Diciembre, 2021

Experiencia emocional del miedo y hermenéutica de sí:

Abordaje interdisciplinar para prevenir y afrontar la conflictividad escolar en perspectiva ética.

Seminario Proyecto Investigativo-SPI

Maestría en Educación

Angie Camila Cortés Duran

Tutora: Diana Peñuela

Grupo de investigación.

Conéctica: conocimiento y ética en la escuela contemporánea

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRIA EN EDUCACION

Bogotá D.C

Diciembre, 2021

Índice

Experiencia emocional del miedo y hermenéutica de sí:	1
Abordaje interdisciplinar para prevenir y afrontar la conflictividad escolar en perspectiva ética. 1	
Experiencia emocional del miedo y hermenéutica de sí:	2
Abordaje interdisciplinar para prevenir y afrontar la conflictividad escolar en perspectiva ética. 2	
Tablas	8
Esquemas	9
Preámbulo	10
Objetivo general.	18
Objetivos específicos.....	18
Estado del arte: panoramas de indagación comprensión y análisis	20
Experiencia emocional del miedo	20
Hermenéutica de sí- narrativas	28
Convivencia- emociones	33
Convivencia-conflicto en la escuela.....	40
Marco Conceptual.....	45
Eje 1. Hacia una construcción interdisciplinar de la experiencia emocional del miedo ...	45
Expresión de las emociones. El miedo: ¿Emoción innata en el ser?.....	46
El miedo como emoción primaria.	49
Emoción y cerebro: ¿complemento o dualidad?	50
Mecanismo cerebral del miedo.....	52
La amígdala y el miedo	53
¿Antropología del miedo como emoción?.....	55
Antropología sociocultural ¿miedo paralizante en la esfera social?	57
El miedo en tanto afecto. Una mirada desde la filosofía.....	59
Historia de las teorías analíticas de las emociones.....	61
Teorías del sentir.	62
Teorías cognitivistas.....	63
Perspectiva psicopedagógica de la inteligencia emocional: aproximaciones a la relación inteligencia y emoción	65
La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.....	66
La inteligencia emocional según Salovey y Mayer	67

El modelo de Goleman	68
El modelo de Bar-On	69
El debate en torno a la inteligencia emocional	70
Eje 2. Emoción, valoración y convivencia.....	72
La valoración. Emociones y teoría de la valoración.....	72
Modos de valoración de la emoción: ¿interjectiva (Dewey) y/o automática (Arnold)?.....	75
Mecanismo de valoración automática primaria.....	76
Mecanismo de valoración cognitiva o secundaria.....	78
De la emoción al sentimiento.....	79
Actividad, orexis y acontecimiento en la valoración emocional.....	83
La orexis: predisposición a la acción.....	84
Acontecimiento y acción.....	86
La prevención. El emocionar en educación y la educación continua para la vida: dos modelos distintos y una propuesta conjunta para la convivencia emocional.....	88
Educación para la vida y el emocionar en la educación.....	94
El afrontamiento dialógico: Conflictividad convivencial: desequilibrio espacio-temporal en la escuela	99
Aprender a afrontar el conflicto convivencial escolar desde el re-encauzamiento de la emoción: el círculo del conflicto.....	101
El principio dialógico: una mirada compleja a la conflictividad escolar.....	105
Explicación de los elementos expuestos.....	107
Eje 3. La categoría: experiencia emocional del miedo en la convivencia escolar.....	115
Dimensión 1. Respeto de sí y de los otros. Primer momento deontológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de la conciencia emocional.....	120
Conceptualización	120
Dimensión 2. Respeto de sí, de los otros y de lo otro. Segundo momento deontológico de la ética: Acercamientos a la generación de regulación emocional.....	122
Conceptualización	123
Dimensión 3. Estima de sí, de los otros y de lo otro. Momento teleológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de autonomía emocional ética.....	126
Conceptualización	126
Perspectiva metodológica	130
Elementos de método: Hacia una hermenéutica de sí.....	130
Dimensión Lingüística ¿Quién habla?.....	135

Dimensión pragmática ¿Quién actúa?	136
Dimensión narrativa ¿Quién narra?	137
Dimensión moral/ética ¿Quién es el sujeto moral de imputación?	139
Construcción de la ruta metodológica de la investigación	141
Pragmática de una hermenéutica de sí: apropiaciones metodológicas	141
Elementos que configuran la ruta metodológica	143
Encuentros pedagógicos y momento de implementación	143
Dialogicidad e importancia de la pregunta.	144
Construcción interdisciplinaria de conocimiento	145
El análisis hermenéutico de sí y los encuentros pedagógicos: generación de ambientes de aprendencia	146
Algunas razones que permiten argumentar que no se trata de una investigación aplicada.	147
Formas de valoración: mirada introspectiva y exteroceptiva.....	153
Mirada introspectiva.	153
Mirada exteroceptiva.	154
Análisis e interpretación hermenéutica de las narrativas de los aprendientes producto de los encuentros.....	159
1. Matriz de recolección de información.....	160
Matriz de análisis de narrativas por dimensiones.....	160
Dimensiones lingüísticas	161
Criterios de análisis de las narrativas y núcleos de sentido y momento escritural del capítulo respectivo.	162
Primer núcleo de sentido. Criterios metodológicos. Dimensiones de la experiencia emocional del miedo en dinámicas de prevención y afrontamiento de la conflictividad escolar.	163
Criterios primera dimensión: Respeto de sí y de lo Otro. Primer momento deontológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de conciencia emocional.....	163
Criterios segunda dimensión: Respeto de sí, de los otros y de lo otro. Primer momento deontológico de la ética: acercamientos a la generación de regulación emocional.....	164
Análisis de resultados	167
Análisis de la experiencia emocional del miedo en dinámicas de prevención y afrontamiento de la conflictividad escolar: acercamientos desde las narrativas de aprendientes.....	167
Análisis al primer núcleo de sentido	168
Primera dimensión: Respeto de sí y de lo Otro. Primer momento deontológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de conciencia emocional	168

1. Narrativas del reconocimiento del modo inconsciente de la emoción.	169
Perspectiva Etológica, Darwin (1984, 1859, 1909).....	169
Perspectiva Neurobiológica, Ledoux (1999).....	172
2. Narrativas sobre la concientización inicial de la emoción. (Producción de hábitos- experiencia)	175
3. Narrativas que permiten el reconocimiento consciente de la emoción: de la emoción a la constitución del sentimiento y valoración emocional en la convivencia escolar.	179
Proceso de valoración.....	180
Conciencia emocional y convivencia	181
Segunda dimensión: Respeto de sí, de los otros y de lo otro. Primer momento deontológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de regulación emocional.....	185
Narrativas sobre acontecimientos convivenciales y valoración emocional.....	186
Narrativas de prevención, fomento de valores y afrontamiento del conflicto (manual de convivencia).....	190
Narrativas sobre afrontamiento del conflicto, dialogicidad y regulación emocional	195
Tercera dimensión: estima de sí, de los otros y de lo otro. Momento teleológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de autonomía emocional.	199
Narrativas de reencauzamiento del miedo en tanto afecto	200
Narrativas sobre regulación del miedo en procesos de convivencia y conflictividad escolar	203
Narrativas sobre autonomía emocional en perspectiva de la estima de sí en ambientes de aprendizaje.....	206
Análisis al segundo núcleo de sentido.....	209
¿Quién habla?	210
¿Quién actúa?	213
¿Quién narra?.....	218
¿Quién es el sujeto moral de imputación?	223
Conclusiones y epílogo	229
Proposición primera.	230
Proposición segunda.....	232
Proposición tercera.....	233
Proposición cuarta.	235
Proposición quinta.....	236
Epílogo.....	237

Referencias bibliográficas.....	239
Anexos 1.....	243
Propuesta encuentro, ejecución piloto.....	243

Tablas

Tabla 1. Resumen de las categorías asociadas a la valoración.....	49
Tabla 2. Diálogo entre el pensamiento de Bisquerra y Maturana. Recreación propia...	57
Tabla 3. Dialogicidad en la transformación del conflicto.....	63
Tabla 4. Síntesis capítulo emoción, valoración y convivencia.....	68
Tabla 5. Dimensión 1. Respeto de sí y de los otros.....	75
Tabla 6. Dimensión 2. Respeto de sí, de los otros y de lo otro.....	78
Tabla 7. Dimensión 3. Estima de sí, de los otros y de lo otro.....	81
Tabla 8. Ambientes de Aprendizencia y encuentros.....	153
Tabla 9. Relación entre la propuesta pedagógica con los objetivos de la investigación y los objetivos específicos de cada taller.....	159
Tabla 10. Propuesta de encuentros.....	160
Tabla 11. Primera dimensión encuentros.....	161
Tabla 12. Segunda dimensión encuentros.....	161
Tabla 13. Tercera dimensión encuentros.....	161
Tabla 14. Análisis hermenéutico por encuentros.....	162

Esquemas

Esquema 1: Reconocimiento interdisciplinar de la emoción del miedo.....	36
Esquema 2. Relaciones circulares: aprender a afrontar el conflicto.....	69
Esquema 3. Recreación de la categoría de experiencia según Dewey (2004)	73
Esquema 4. Relaciones entre los ejes de valoración, prevención y afrontamiento en función del círculo del conflicto.....	83

Preámbulo

Hablar de emociones en la educación en pleno siglo XXI sigue siendo un tema controversial, pero, sin embargo, muchas disciplinas y ciencias se han dado a la tarea de abordar y estudiar con rigurosidad el mundo emocional tanto en los animales como en los seres humanos; en esta perspectiva da cuenta de lo indispensable de aprender a manejar, gestionar y regular de forma adecuada este aspecto en el sujeto. Por tanto, se considera primordial el indagar sobre las formas en que la emoción funciona, se expresa, y se experimenta en el ámbito escolar.

Esta investigación considera necesario complementar la mirada reductiva que se ha naturalizado respecto a la emoción, destacando su importancia en tanto dimensión fundamental para el desarrollo del ser en sus diversas capacidades y formas de comprensión de vivir consigo mismo, con otros (compañeros, profesores, familia) y con lo otro (entorno de convivencia escolar). En efecto, en el ámbito educativo se ha naturalizado la desvinculación del “mundo sensible” de las emociones del ámbito de producción de conocimiento, ya que “la emoción ha resultado (ser) una estrategia adaptativa mucho más eficaz para nuestra especie, aunque su control resulta mucho más complicado”. (Hurtado, 2015, p. 266). La apuesta busca orientar las discusiones hacia una visión integrada y compleja de la emoción en diálogo con su componente cognoscitivo y valorativo.

Enseguida, se describen brevemente los capítulos que componen la tesis y las principales vertientes a las que apunta la investigación con el fin de mostrar su novedad y justificar su relevancia.

Estado del arte, allí se establecen cuatro núcleos estructurantes a saber: experiencia emocional; hermenéutica de sí; convivencia-emoción y convivencia-conflicto. El primer núcleo,

sobre la experiencia emocional, ubica aquellas investigaciones que reconocen la importancia de la regulación emocional en las dinámicas educativas, señalando como principales aristas de trabajo en la escuela: a) el inadecuado manejo dado a lo emocional dentro del ámbito educativo y su gran potencialidad en el mundo del saber; b) el desconocimiento de lo emocional que puede afectar los procesos formativos relativos a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje; c) la comprensión del miedo en tanto afectación negativa en los procesos educativos, reduciendo su significado como potencialidad emocional.

El segundo núcleo, muestra aquellas investigaciones que disertan sobre la hermenéutica de sí y el análisis de narrativas, principalmente desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, a partir de un reconocimiento de la importancia de la diversificación de narrativas, la relación con los juegos del lenguaje, y el análisis en tanto prácticas discursivas que crean y constituyen realidades al interior del ámbito escolar.

El tercer núcleo trata la relación convivencia-emoción e involucra las investigaciones que señalan el espacio escolar como un ámbito constituyente de experiencias emocionales donde se convive con otros, se aprende a manejar las relaciones interpersonales y especialmente, se nombra la relación de encuentro- desencuentro de la convivencia-conflicto, vinculadas de forma dialógica y complementaria, es decir, no se da la una sin la otra, mostrando que la convivencia escolar no es un estado definitivo y no se ubica en un plano estable, ni rígido debido a su alta complejidad.

El cuarto núcleo se sitúa alrededor de la relación convivencia-conflicto y da cuenta de aquellas investigaciones que argumentan las concepciones que se han constituido alrededor del conflicto, las cuales se estructuran a partir de paradigmas vinculados con elementos negativos o violentos presentes en cualquier contexto. Al saber esto, es indispensable reconocer que muchas de las

dinámicas sociales involucran elementos conflictivos, en forma de desacuerdos, tensiones y hostilidades. Siendo así, la resignificación del conflicto debe ser abordada y debidamente trabajada, de forma tal, que se evidencie el tejido dialógico con la convivencia, y así darle un nuevo horizonte de significación.

Ahora bien, la perspectiva teórica de la investigación se compone de tres ejes conceptuales. El primer eje se denomina: *Hacia una construcción interdisciplinar de la experiencia emocional del miedo*, aquí se busca repensar e interrogar las lógicas de comprensión reduccionista de la emoción en el nivel educativo a través de situar los alcances de su mirada interdisciplinar, así se pretende que la investigación aporte al estudio y comprensión de las formas de expresión, funcionamiento y actuación de lo emocional intrínsecas al ser humano.

En concordancia con lo anterior, la investigación realiza un análisis desde algunas disciplinas que han estudiado la emoción y el miedo en el ser humano: a). *La etología*, Darwin (1859, 1909, 1984) quien propone como conceptos teóricos centrales: el miedo como reflejo, instinto y hábito, la expresión emocional como configuración innata en el ser, y el miedo como una de las emociones primarias; b). *La neurobiología*, Ledoux (1999) quien concibe la relación cerebro emoción y los mecanismos de la producción del miedo; c). *La Antropología cultural*, Bauman (2006) y Hurtado (2015) quienes sitúan el miedo como construcción sociocultural a partir de las relaciones entre medio e individuo; d). *La filosofía*, Spinoza (2000) que abre un panorama que posibilita reconvertir y reencauzar el miedo en tanto afecto; e). *La historia filosófica y analítica de las emociones*, Vendrell (2008) quien ubica dos teorías de lectura alrededor de las emociones: cognitivas y del sentir; f) *La psicopedagogía de las emociones* Bisquerra (2009) relación entre inteligencia y emoción.

El segundo eje teórico de la investigación se denomina: *Emoción, valoración y convivencia*, allí se parte en primera instancia de elementos retomados de la perspectiva de la teoría de la valoración (Dewey, 2008) donde las características fundamentales de este proceso se relacionan, con los principales modos de valoración en diálogo con la psicología. De este modo, se evidencia en un primer momento el nivel interjetivo de la emoción en donde se da cuenta de las apreciaciones emocionales solo por el grado de afectación (agradable, desagradable) y, en un segundo momento, se señala como los modos de valoración generan también aprendizajes, en la medida en que la emoción se hace consciente y adquiere la forma de sentimiento, para que ese proceso sea confiable se deben crear proposiciones con contenido e intención y genuinas y se hace necesaria la aprehensión de la consciencia y objetividad en las formas de evaluar de manera tal que sea verificable y observable, asentándose en un contexto específico de acción y acontecimiento.

Se complementa este proceso valorativo con los tipos de valoración emocional: primario y secundario; elementos que posibilitan la inclusión, entre otros aspectos, de la orexis, es decir, la predisposición a la acción, la acción como tal y la comprensión de la valoración como acontecimiento, articulando la respuesta emocional con mecanismos neurofisiológicos, comportamentales, cognitivos, y de reencause reflexivo; para decirlo con sencillez: la valoración emocional pretende que el sujeto aprenda a valorar los acontecimientos y a dar una respuesta emocional en su justa medida. Se presenta aquí, una correlación directa entre procesos de valoración emocional y educación, pues es a partir de esta conjugación en los modos de valoración que se pueden afrontar los impactos y afectos emocionales de la cotidianidad adecuadamente potenciando en simultáneo la regulación emocional.

Se evidencia, además, en este segundo eje teórico la importancia de la prevención del conflicto, para ello se exploran dos modelos distintos (Maturana, 1999) y Bisquerra (2009) con el fin de crear una propuesta conjunta para la convivencia emocional. En Maturana (1999) la convivencia se asume a partir de la transformación y apropiación de valores: cooperación, interés, respeto, responsabilidad, ética como dominio, autoconfianza, confianza y se entiende lo emocional como dinámicas que producen conductas con distinto grado de afectación en los sujetos; por su parte en Bisquerra (2009) la convivencia se instala en el marco de educación continua para la vida, postulando el modelo pentagonal como apuesta para la educación emocional. De este modelo se apropian tres elementos centrales: la conciencia, la regulación y la autonomía emocional.

En tercera instancia se presenta en este eje, el aprender a afrontar el conflicto convivencial escolar desde una mirada dialógica (complementaria, concurrente y antagonista) compleja en la perspectiva de Morin (1988 y 2002) además del círculo de la conflictividad propuesto por Moore (1994).

El tercer eje teórico de la investigación identifica la importancia de constituir la emoción del miedo como experiencia a partir de las composiciones naturales y socioculturales asociadas a la interacción del individuo con otros en entornos de convivencia escolar. La investigación acoge aquí algunos postulados de Dewey (2004) con relación a la categoría de experiencia, en diálogo con el proceso de aprendencia propuesto por Assmann (2014). De Dewey (2004) se retoman: 1). Los principios de la experiencia: continuidad e interacción; 2). La individualidad de la experiencia o experiencia personal; 3). La configuración social de la experiencia en relación con los ambientes de aprendizaje, la acomodación, adaptación y habituación-acción del individuo, que destaca el autocontrol o dominio propio en el manejo de la libertad de la

experiencia educativa; por otra parte, de Assmann (2014) se ubica la noción de aprendiencia como proceso y experiencia de aprendizaje continuo en el ambiente educativo. El proceso pedagógico de repensar las relaciones convivenciales en un ambiente escolar permite entender que los individuos son aprendientes de la vida; y, por lo tanto, el papel de las emociones es un tema indispensable en el despliegue del proceso de enseñanza- aprendizaje en la educación y, de manera particular, en el ámbito educativo.

A través de los tres ejes teóricos mencionados es posible comprender que todo proceso educativo se relaciona directa e indirectamente con las dinámicas convivenciales y conflictivas que se evidencian en el ámbito escolar, por ello, la investigación destaca la importancia de apuntar hacia la prevención del conflicto como fuente sustancial para la transformación convivencial en la escuela, y posiciona la experiencia emocional del miedo como principal estrategia para el desarrollo de concienciación, regulación y autonomía emocional, a partir de la construcción dialógica de ambientes de aprendiencia y reconocimiento de sí mismo, del otro y lo otro en la escuela. La idea es aprender a transformar los ambientes de conflictividad escolar en ambientes de aprendiencia a partir de, entre otros elementos, aprender a reencauzar las emociones y, de manera particular, la del miedo.

Para lograr que lo anterior se pueda trabajar en un contexto escolar específico, se propone un diálogo teórico-metodológico a través de tres dimensiones analíticas a saber: 1) Respeto de sí y de los otros. Primer momento deontológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de conciencia emocional 2). Respeto de sí de los otros y de lo otro. Segundo momento deontológico de la ética: acercamientos al desarrollo de regulación emocional y 3). Estima de sí, de los otros y lo otro. Momento teleológico de la ética: acercamientos al desarrollo de autonomía emocional ética.

Se trata entonces de una apuesta interdisciplinar no solo en el abordaje del análisis de la noción misma de la emoción del miedo, sino en su implementación metodológica ya que se vinculan elementos de la filosofía hermenéutica Ricoeriana con elementos de las teorías de la valoración y de la dialogicidad en la comprensión compleja de la conflictividad convivencial.

La investigación, acoge entonces elementos de la hermenéutica Ricoeriana en dos sentidos: 1). En la comprensión del método y 2). En la construcción de la estrategia metodológica que permita el análisis de las narrativas de los aprendientes; se asumen dos obras del autor: *Hermenéutica y acción* (1985) y *Sí mismo como otro* (1996) comprendidas desde la filosofía del lenguaje bajo el doble aspecto de una semántica y una pragmática. Es preciso situar que los elementos de método de la investigación permiten responder a las preguntas: ¿Quién habla? ¿Quién actúa?, ¿Quién narra?, ¿Quién es el sujeto moral de imputación? que se enmarcan en cuatro dimensiones: Lingüística, pragmática, narrativa, moral/ética; para el análisis de las narrativas que se obtienen de la implementación de la ruta metodológica de la investigación.

Así pues, se observa que son distintos y, a la vez, complementarios, los elementos de método y la ruta metodológica. Esta última se propone a través de la realización de ocho encuentros con una intensidad promedio de 4 horas cada uno y un pilotaje inicial virtual¹. Se usan como estrategias apartes de películas (*Matilda* e *Intensamente*), preguntas dialógicas y momentos de descripción reflexiva, para el análisis de elementos que pueden ser generadores de conflicto en la vida y en la cultura escolar propiamente dicha. Ello, como estrategias valiosas

¹ La coyuntura que se vive actualmente (COVID 19) lleva a pensar en nuevas formas y escenarios para llevar a cabo los procesos educativos, es por ello, que los encuentros se ejecutan en un ambiente de virtualidad inmerso en la complejidad tecnológica como fase actual de rapidísima extensión de información y de la comunicación.

para conectar de una forma efectiva la emocionalidad en los sujetos tanto en la prevención como en el afrontamiento de la conflictividad escolar.

Aquí es indispensable nombrar, el porqué del carácter de encuentros pedagógicos en el que se desenvuelve la implementación, se procura formar un ambiente de aprendencia, consciente, constante, regulado y dialógico de experiencias de aprendizaje, enfocados alrededor de la emoción del miedo, donde se hace posible el encuentro, siempre deseado, del vivir con el aprender, para lograr una sociedad aprendiente, una sociedad en proceso permanente de aprendizaje.

Ahora bien, en los encuentros “se trata de plantear un enfoque pedagógico distinto, en el que el aprendizaje se ve como un proceso de verdaderas experiencias de aprendizaje, y no como un simple repaso de conocimientos supuestamente ya preparados” (Assmann, 2002, p.166), en el marco de lo emocional aprender significa también olvidar algunos significados ya establecidos y crear otros nuevos. “Desaprender “cosas sabidas” y volverlas a saber, volverlas a saborear de un modo totalmente nuevo y distinto, forma parte del aprender” (Assmann, 2002, p.65). Lo anterior, se relaciona con las formas en que se viven y experimentan las emociones, esto genera una configuración que merece ser reflexionada como oportunidad de configuración de nuevas experiencias emocionales.

El análisis hermenéutico se va desarrollando, como es sabido en el proceso de reconocimiento y configuración de las narrativas realizadas por los aprendientes, con miras hacia una evaluación procesual, formativa, constante de aprender a aprender” (Assmann, 2002, p.31) Aprender de modo, que se procuren establecer interacciones con los otros y lo otro, que permita una conciencia emocional equilibrada para prevenir y afrontar procesos de conflictividad

escolar y procure motivar constantemente al aprendiente a llenar su vida de experiencias de aprendizaje, mediante miradas introspectivas y exteroceptivas².

De este modo, se estructuran dos momentos escriturales de análisis denominados núcleos de sentido de las narrativas; en el primer núcleo de sentido, se plantea la configuración de la experiencia emocional del miedo a través de las narrativas de aprendientes escolares como una mirada a los conflictos convivenciales, en el segundo núcleo de sentido, se realiza el análisis desde la hermenéutica de sí indicando los modos en que las narrativas de los aprendientes apuntan paulatinamente hacia la configuración y empoderamiento del sujeto en su dimensión emocional desde una perspectiva de valoración ética. Estos dos lugares de análisis se han denominado en la investigación: núcleos de sentido de las narrativas.

La anterior apuesta teórica-metodológica se traduce en los siguientes objetivos:

Objetivo general.

Comprender la experiencia emocional del miedo como una estrategia interdisciplinar en el análisis de las narrativas de aprendientes escolares para la prevención y afrontamiento de dinámicas de conflictividad convivencial en la perspectiva de aportar algunos elementos al desarrollo de regulación y autonomía ética emocional en la escuela.

Objetivos específicos.

a). Identificar la experiencia del miedo y los afectos que se naturalizan en las dinámicas de conflictividad convivencial escolar.

b). Analizar las implicaciones pedagógicas de hacer “formable” las emociones en lo escolar desde una perspectiva interdisciplinar que permita entender la experiencia emocional del

² Estas nociones se explican en el capítulo metodológico y funcionan en tanto criterios metodológicos de comprensión de la evaluación.

miedo mediante dimensiones (respeto de sí y de los otros; respeto de sí, de los otros y de lo otro; y estima de sí, de los otros y de lo otro) y su repercusión en conflictividad convivencial escolar.

c). Adecuar una ruta teórico-metodológica a partir de elementos de método de la hermenéutica de sí de Paul Ricoeur, para el análisis de las narrativas sobre la experiencia emocional del miedo de aprendientes escolares.

d). Construir un abordaje pedagógico interdisciplinar fundamentado en los anteriores aspectos que permita analizar las formas en que la experiencia emocional del miedo y la emoción en general se relacionan con los procesos de conflictividad convivencial escolar en tanto valores para vivir consigo mismo, con otros (compañeros, profesores, familia) y con lo otro (entorno de convivencia escolar).

Estado del arte: panoramas de indagación comprensión y análisis

Se presentan los resultados de la búsqueda de tesis de maestría, doctorado³ y algunas de pregrado⁴, relacionados con cuatro aspectos estructurales de la investigación sobre la experiencia emocional del miedo⁵ a saber: *1. experiencia emocional del miedo, 2. hermenéutica de si-narrativas, 3. convivencia-emociones y 4. convivencia -conflicto*

Experiencia emocional del miedo

La mayoría de las veces La emoción del miedo se sitúa desde un plano del temor, horror, confusión y evitación, es decir, un camino de descontrol y parálisis en el actuar humano. No obstante, dado que esta investigación quiere reconocer y posicionar otra vía de potencialidad y educabilidad de la emoción, considera importante abordar, en este primer núcleo temático, tesis

³ A partir del estudio de tesis realizado, se eligen criterios de selección: el ámbito de difusión o producción de las tesis; de índole nacional se encontraron 13 tesis, a nivel internacional 2, desde el aspecto educativo, de maestría se registra un 11, de doctorado 2 y pregrado 2. El primer eje se compone de un 6, el segundo eje 4 y el tercer eje de un 5. Por último, el año de difusión de las tesis se sitúa del 2008 en adelante.

⁴De manera particular, se escoge la tesis que desarrollé en pregrado sobre el valor del altruismo y su relación con lo emocional.

⁵ Estos tres aspectos o nociones se correlacionan con el planteamiento del problema de la investigación, los aspectos metodológicos y el referente de contexto, respectivamente.

que desde diversas perspectivas sobre el miedo posibiliten interrogantes permitiendo pensar, repensar y comprender la complejidad de lo emocional en el ámbito educativo.

En la tesis titulada *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar* se propone la exploración y caracterización del proceso de desarrollo emocional, reconociendo principalmente cuatro emociones básicas, alegría, tristeza, ira y miedo. Se entiende por emoción, según Figueroa y Guevara (2010) un medio que motiva, guía, influye, manipula las acciones y actitudes propias, y las de los demás, es por esto, que son vitales para la existencia individual y social del ser humano, son aquellas que constituyen el tejido complejo de las dinámicas sociales. También reconoce las posibilidades que tiene el *juego de rol* para mejorar la interacción y la socialización que se presenta entre los infantes dentro de escenarios escolares, posicionándolo como instrumento de potenciación y entendimiento de las emociones.

La investigación sitúa como plano analítico lo emocional desde tres enfoques investigativos: 1. La expresión facial de las emociones, como primeros indicadores en la comprensión de los estados emocionales; 2. La comprensión de los estados emocionales en poblaciones infantiles, donde se vincula la capacidad de discernir y entender las emociones propias y ajenas que permiten conocer cómo y por qué las personas actúan como lo hacen, y 3. El juego de rol como mediación en la comprensión de estados emocionales.

Se identifica que en el contexto de las actividades normales de clase no es habitual un diseño metodológico que permita potencializar en los estudiantes la expresividad de emociones básicas (alegría, tristeza, miedo o ira). La investigación acoge una concepción metodológica de doble naturaleza: cualitativa y cuantitativa, que busca responder a un interrogante central acerca del papel e impacto posible de los juegos de rol como procesos de mediación al interior del aula

de clase en la comprensión de las emociones básicas en una muestra de niños de preescolar. Así, además de ser una investigación de corte mixto, involucra un diseño cuasi experimental, ya que los grupos intactos como el de control y experimental fueron escogidos antes del experimento y no se escogieron de manera aleatoria⁶.

Diálogo con la investigación: La emoción en el contexto escolar carece de un amplio reconocimiento dentro de las dinámicas de formación, es por ello, que en muchas ocasiones se desconoce la potencialidad que tiene en el desarrollo de conocimiento y desarrollo multidimensional de los estudiantes. De esta forma, se evidencia la importancia de este tema en la formación de la primera infancia y la posibilidad de implementar estrategias didácticas como el juego de roles en este proceso.

Por su parte, la investigación *Miedo en las prácticas pedagógicas* se centra en los efectos de una experiencia del miedo escolar “paralizante” producto de prácticas pedagógicas no adecuadas, orientadas hacia la manipulación, cristalizadoras de ideas y sueños por no encajar en el molde del estudiante “perfecto” esta situación es latente en las aulas. La carga que representa no poder responder a cabalidad los compromisos escolares genera, de acuerdo con la investigación de Garzón, Botina y Benavidez (2013) conlleva un sinnúmero de emociones negativas y temores que afectan el futuro profesional, personal, es la esencia del miedo a no saber cómo manejar las emociones.

Se sitúa en una modalidad de investigación sociológica, que acoge el método interpretativo histórico hermenéutico de Gadamer, quien le da relevancia a la experiencia.

⁶ De esta forma, el procedimiento empleado cuenta con el diseño y aplicación de una prueba pre y post, y, a la vez, un análisis observacional de los episodios de intervención con el juego de rol, establecida por fases: Primera fase (exploración). Segunda fase (diseño). Tercera fase (intervención), el análisis experimental del desarrollo de la tesis en los niños lo realizara desde las comparaciones de los pretest y postest y sus variaciones.

Además, hace uso del análisis narrativo de relatos de vida a partir de las entrevistas realizadas a cuatro personalidades con amplia trayectoria en el nivel educativo. Reconoce también parte del pensamiento de Bajtín (1993) citado por Garzón, Botina y Benavidez (2013) quien argumenta que la literatura obtenida a partir de las narrativas y experiencias no es un fiel reflejo de la realidad, sino una interpretación, una narración, en la cual nosotros como mediadores, al igual que el lector, el oyente y el hablante.

Diálogo con la investigación: Se muestra un panorama bastante allegado a la realidad, ya que desde la perspectiva propuesta se puede observar la vía de actuación en la que el miedo puede afectar negativamente los procesos educativos. De otra parte, posibilita pensar el reconocimiento y manejo de la emocionalidad específicamente del miedo como una nueva vía de desarrollo formativo y fortalecimiento del clima escolar.

En la tesis *Miedos Indelebles* se ubica el miedo en tanto sentimiento común en los seres humanos que en algunas ocasiones marcan a unas personas más que a otras; se plantea la importancia del reconocimiento del miedo lo que implica, además, un proceso de indagación y exploración de experiencias personales previas. Esta perspectiva se enfoca principalmente en el estudio de dos miedos: la soledad y la oscuridad. El proyecto retoma fragmentos de las experiencias personales de la autora con respecto al miedo, ya que éstas inspiran sensaciones y reflexiones en la producción de imágenes, textos, pinturas, instalaciones, etc.; asimismo se evidencia el “mundo del miedo” al público, no bajo ideas de horror o terror, sino mediante el análisis de cómo funciona, cómo se manifiesta, qué lo genera, en cuáles experiencias surge, en qué situaciones específicas y luego plasmar estas inquietudes en obras de arte.

En este sentido, Villaquirán (2008) efectúa un análisis a textos y documentos escritos por psicólogos, etólogos y sociólogos que permitieron clarificar conceptos y luego realizar

reflexiones en torno a ellos. El trabajo metodológico, se centró en el estudio, creación e interpretación de ilustraciones y fotografías que denotaron los primeros acercamientos concretos a lo que se desarrollará luego como imágenes de miedo.

Diálogo con la investigación: Aquí se sitúa una de las formas didáctico-pedagógicas, de cómo se puede aprovechar la configuración emocional del miedo, a través del uso de la imagen, aunque la tesis no se ubica propiamente en el contexto escolar.

En la investigación *Una aproximación a la competencia emocional: guía didáctica para el docente de ELE (nueva lengua spanishschool) en contextos multiculturales* se sitúa como propósito la sensibilización del docente sobre el efecto que tienen sus emociones y las de sus estudiantes en la enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con González y Jaramillo (2018) los profesores se enfrentan a situaciones donde las emociones afectan inadecuadamente el desarrollo de las clases, por tanto, es importante resaltar que en las relaciones interpersonales se presenta una carga emocional que puede ser vista por sus efectos positivos o negativos.

Así, para aprender a regular las emociones resultantes de un conflicto es fundamental que haya un aprendizaje sobre cómo funcionan las emociones propias, qué situaciones y de qué manera afectan y que se analice la manera en que se reacciona cuando se presenta un conflicto en el desarrollo de las clases.

Diálogo con la investigación: La tesis se centra en reconocer la importancia de sensibilizar al profesor ante la competencia emocional, dejando de lado que el estudiante también debe ser sensibilizado. Las emociones en este caso se representan como aspectos que claramente no se saben manejar por tanto se dan de manera negativa y dentro de esta categorización se posiciona la emoción del miedo. El desconocimiento del área emocional puede producir

frustraciones y fallas en los procesos de enseñanza aprendizaje que llegan a producir afecciones irreversibles.

De otra parte, la investigación *Reconocimiento de las emociones que se manifiestan en situaciones de agresión escolar en la básica primaria de una institución educativa distrital (Juan Evangelista Gómez)* propone una exploración al conocimiento social que constituye la falta de regulación de emociones en situaciones de agresión escolar; la escuela no es ajena a la reproducción de violencia que existe en el país, ya que culturalmente estas prácticas han sido aceptadas tanto por las familias como por la escuela; de tal manera que los niños son expuestos a constantes ambientes de agresiones, sin que haya intervención, terminarán siendo adultos violentos.

En la encuesta realizada por la Secretaría de Educación de Bogotá sobre clima escolar y victimización (2013) citada por Pajarito (2016), se hace referencia a las conductas que agreden emocional o físicamente a las personas y que pueden originarse en reacciones incontroladas o actos intencionados. De esta forma se considera la escuela como espacio en el que se debe propender por el desarrollo de la regulación de emociones propias y del reconocimiento de las emociones del otro.

Se reconocen varias emociones en esta investigación, una de las cuales es la emoción del miedo; se señala como una de las más estudiada debido a la cantidad de trastornos mentales, conductuales, emocionales y psicosomáticos que produce y la generación de ansiedad que produce el miedo como reacción frente un peligro inminente que amenaza la supervivencia, donde si no es adecuadamente manejada, la ansiedad puede ser desproporcionadamente intensa en función de la supuesta peligrosidad del estímulo. Se presentan, entonces, dos valoraciones con respecto a los procesos cognitivos, la primera le confiere el “valor” problemático de la amenaza

y la segunda dependiendo de la ausencia de estrategias de afrontamiento apropiadas la posiciona con relación a la generación de ansiedad desmedida.

Metodológicamente se parte del supuesto de que, en situaciones de agresión escolar, lo que menos se tiene en cuenta es la emocionalidad y la regulación. Esta investigación es de corte cualitativo y se emplea el taller y el grupo de discusión.

Diálogo con la investigación: El análisis de las expresiones emocionales en situaciones de agresión manifiesta, hace visible la necesidad de una educación en habilidades sociales en las instituciones educativas del distrito, fundamentadas en la mediación de conflictos. Se debe educar a toda la comunidad educativa sobre el tema de regulación emocional, para crear un impacto positivo en la convivencia escolar, la capacitación a maestros, estudiantes y directivos sobre la regulación de emociones para mejorar el clima de aula. Por último, se resalta la relación de algunos autores teóricos señalados en esta tesis con la presente investigación.

La Tesis *educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica*. Menciona que la dimensión emocional de la persona es multifactorial, por tanto, debe atender a cinco ejes básicos: 1) Cómo surgen las emociones; 2) Las emociones como "reacción" (es decir, la reactividad emocional o temperamento); 3) La expresión emocional en los diferentes momentos evolutivos; 4) Cómo se desarrolla la conciencia emocional, tanto de las propias emociones como de las emociones de los demás; y 5) Cómo se generan los procesos de autorregulación emocional. Generando así un vínculo continuo e inseparable con el desarrollo social y en la comprensión emocional que también incide en el desarrollo del yo, ese conocimiento de sí mismo que se da de forma interrelacionada a la interacción social a través de la experiencia, resalta el autor de la tesis.

Siendo así, se rescata que cada cultura tiene unas formas de expresión, comprensión y regulación emocional que les son propias. Pero, Paradójicamente, uno de los aspectos que menos atención ha recibido, y sin embargo tiene mayor repercusión en el ámbito escolar, es el papel de la emoción en los entornos de aprendizaje. La Educación emocional debe formarse desde los primeros años escolares, para que se adquieran las habilidades necesarias en la regulación de estados emocionales en otras etapas de desarrollo en el individuo.

En este sentido, la investigación propone indagar en las apuestas curriculares a nivel emocional, encontrando una de las más potentes a su parecer, esta es: la propuestas de contenidos curriculares más extensas y detallada de la educación emocional construida por Bisquerra (2000) donde aborda contenidos tales como: el marco conceptual de las emociones, clases de emociones, conciencia emocional, Control emocional, estrategias de control emocional, control del estrés, autoestima, comunicación efectiva y afectiva, relaciones interpersonales y habilidades socioemocionales, Resolución de conflicto y emoción, las emociones en la toma de decisiones, Habilidades de vida, Bienestar subjetivo y calidad de vida, entre otras.

Constituida dicha propuesta para adquirir un mejor reconocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar una mayor competencia emocional; desarrollar la habilidad de automotivarse.

Dialogo con la investigación: Esta perspectiva abre el panorama de observación hacia aspectos concretos, es decir, que deja a la vista los principales escenarios en donde se fundamenta en gran parte el proceso emocional, los cuales son: la familia y escuela, lo que permite reconocer que estos escenarios están constantemente interrelacionados y por ello, es

indispensable brindar las herramientas necesarias para que el sujeto pueda interactuar y relacionarse adecuadamente, además de esto, logra involucrar contenidos curriculares que se deben abordar en la escuela y en coherencia con esto los docentes deben tener bases para su manejo (lo que también pretende esta investigación), y realmente esto no se da en muchas instituciones. Por ello, es indispensable dejar a la luz un constructor de conocimientos básicos de la emoción del miedo para que tanto entes institucionales como los aprendientes maestros y estudiantes puedan tener las herramientas conceptuales y pedagógicas para reconocer y ahondar en el tema emocional con responsabilidad y respeto.

Hermenéutica de sí- narrativas

En el marco de fortalecer la propuesta metodológica de la investigación sobre la experiencia emocional del miedo, que acoge la perspectiva de hermenéutica de sí de Paul Ricoeur en este segundo núcleo de análisis, se ponen en diálogo tipos de diseño, formas de implementación y principios claves de formación. Importante señalar, que se evidencia el uso de las narrativas para el análisis de las emociones en el ámbito educativo, pero no una directa asociación con el miedo en tanto emoción.

La tesis *Experiencia de corporeidad en la escuela primaria, una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos* se centra en el reconocimiento del propio cuerpo, como aquel que permite afirmar que se “está en el mundo” dentro de una experiencia social y cultura. Estos aspectos cobran presencia cuando el sujeto ingresa a la escuela, a partir del cuerpo se está presente en la escuela, que experimenta y vivencia el mundo mediante la significación de lo vivido, es a través del cuerpo y en relación con él, que se puede experimentar el entorno donde se construyen los significados en forma interactiva. Uno de esos espacios en donde se usa la

corporeidad, para experimentarlo y vivirlo con fines educativos, es la *clase de educación física*, allí es donde los cuerpos se hacen visibles como sujetos desde una perspectiva cultural de sí mismo y sus particularidades.

En esta investigación Ruiz (2010) adopta los postulados y principios del paradigma narrativo, que se sustentan en la interpretación de los significados, donde los lectores asignan a lo que “pasa” y les “pasa” en su experiencia. Asume para ello, un posicionamiento fenomenológico- hermenéutico, siendo escogido por ser el más indicado para comprender y dar sentido a las experiencias vividas y narradas por los sujetos quienes, a su vez, siguiendo a Patton (1999) citado por Ruiz (2010) significan los acontecimientos que viven, los cuales existen dentro de una determinada tradición cultural y, por lo tanto, se parte del contexto; la fenomenología y la hermenéutica, consideradas en tanto enfoques de interpretación, se consideran una forma de existir, ser y estar en el mundo, donde la dimensión de la conciencia humana es histórica y sociocultural, y se expresa a través del lenguaje.

Diálogo con la investigación: Se evidencian los usos del enfoque hermenéutico-fenomenológico en la comprensión de la experiencia a partir de las narrativas llevadas a un plano corporal, este último aspecto, se reconocido como parte esencial desde el plano de la corporalidad-acción en las narrativas.

Por su parte, la tesis *Relato e interacción, Apuntes a una teoría de la narración en el mundo de la vida* considera que la narración, en tanto discurso imaginativo sobre la acción humana, no responde únicamente a los intereses prácticos de la identidad personal y las dinámicas de construcción de la unidad narrativa de la vida o la auto designación de un sujeto responsable, tal como sugiere la teoría narrativa de Paul Ricoeur, sino que bajo los mismos supuestos, la narración asume como propios otros intereses relacionados con la capacidad que

tienen los sujetos de descentrar su punto de vista e ingresar en el plexo de relaciones propias de toda comunidad humana. Así, identifica a las narraciones como productos culturales que son denominados esquemas, en tanto productos de operaciones sintéticas de la imaginación.

Sobre la narración Forero (2008) en esta investigación asume conceptos como “acción social”, en tanto forma de actuar humano orientada específicamente hacia otros, y “mundo de la vida” como fondo común de saber dónde los actos humanos adquieren significación y legitimidad. Se entiende que el lenguaje es producto de un “obrar” con sentido propio y se reconoce que todo acto enunciativo remite a un universo concreto de prácticas humanas desde los contenidos de su experiencia particular, y en la red semántica en la que se halla imbricado como parte del “juego social”.

Diálogo con la investigación: Se resaltan las apropiaciones de la hermenéutica de Paul Ricoeur y el plano de la narración con el mundo de la vida, es decir con los otros y el otro, asumiendo en función del plano de la vida cotidiana, la acción humana y la actuación o afectación constante de los seres.

La investigación *La mentira y el secreto en los procesos de subjetivación de la infancia* se desarrolla alrededor de la deconstrucción de los sentidos y significados que se configuran en la mentira y el secreto, como prácticas narrativas de niños y niñas, con el fin de hacer manifiesta su incidencia en la configuración de sus procesos de subjetivación. Se pretende entrar en los relatos pronunciados, para descubrir en ellos narrativas que den cuenta de lugares de enunciación antes no pensados del sujeto y que esta indagación hace evidente a través de la hermenéutica. El ejercicio se aborda en grandes universos discursivos no sólo en los significados y sentidos de estas narrativas, sino además mostrando como la lúdica del lenguaje configura textualidades en estas formas de enunciación que confieren en los niños y niñas, el tránsito de la presencia

subjetiva a la presencia intersubjetiva en el recorrido recíproco de su intimidad a la alteridad, gracias a la configuración singular de condiciones de posibilidad y representaciones simbólicas.

Cabanzo (2008) sitúa la investigación dentro del enfoque cualitativo que se fundamenta en la concepción interpretativa y crítica desde la comprensión de las narrativas, este proceso de investigación social, enunciado a partir del análisis a las narrativas de la mentira y el secreto, demanda una construcción metodológica y epistemológica que sitúa la subjetividad, como elemento fundante de la realidad social, leída desde las significaciones de los acontecimientos expresados en las narrativas de la mentira y el secreto cimentando un espacio discursivo en el que las experiencias vividas sean palpables a partir de la producción simbólica del lenguaje y de las significaciones sociales que se instituyen como agenciamientos de su subjetividad.

Dialogo con la investigación: Se destaca el reconocimiento de las narrativas en tanto elemento posibilitador de las construcciones de sí mismos y de los otros, de los actos de habla que refieren los mundos externos e internos de la producción del lenguaje. Precisamente, los juegos que allí se establecen pretende develar qué tipo de sujetos se están constituyendo desde las prácticas discursivas y construcciones socioculturales. La importancia de la corporeidad en las dinámicas narrativas se sitúa desde el plano de ubicación espaciotemporal y encuentra valioso el desarrollo de la narrativa de sí al igual que destaca su papel asociado con elementos de la corporeidad.

En la investigación *de la lectura de textos a la comprensión de sí en la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Se desarrolla la idea de reconstruir una teoría de la lectura del texto literario en la hermenéutica filosófica de Paul Ricoeur, lo implica dar cuenta tanto de los argumentos sobre la construcción de un texto y su interpretación, como de los vínculos entre lectura y formación de subjetividad, en la que la narrativa está ligada a un horizonte profundamente ético. De este modo

abordan aspectos importantes en la perspectiva Ricoeuriana como: el hablar de comprender lo que implica primero encontrarse en el mundo, y en él orientarnos y proyectar una capacidad de ser. Por ende, el comprender no se dirige pues a la captación de un hecho, primero se abre como un mundo en el que reconocerse, orientarme y desarrollar una posibilidad de ser, antes que como un objeto “es sólo la preparación de un volver a tomar el texto por parte de un lector de hoy, que lo pone en relación con sus propios problemas” (Silva, 2006, pág. 281), citado por Prada (2009, p.51).

Otro punto importante que se menciona es la ficción: El carácter ficcional de la literatura no puede ubicarse en un extremo contrario a la realidad. Ciertamente una y otra [historia y ficción]. No obstante, más que plantear una tajante separación, en términos de una polarización entre realidad y ficción, a Ricoeur le interesa mostrar cómo esta última entra en la vida cotidiana de los sujetos gracias al ejercicio mediador de la lectura. Así, la ficción tiene por tarea ser relevante y transformadora respecto a la práctica cotidiana; sentido que presenta aspectos ocultos, pero ya dibujados en el centro de la experiencia y que se pueden reconocer con la lectura.

La hermenéutica del texto comienza cuando se asume ese distanciamiento radical, cuando se suspenden los presupuestos mediante los cuales se cree entenderlo todo, y descubre que el punto de arranque de la interpretación es la sospecha de dichos presupuestos, sospecha que pone en camino de una comprensión más compleja de nosotros mismos.

Dialogo con la investigación: Se nombran aspectos importantes como la perspectiva de comprensión en relación con la narrativa, lo que permite establecer una relación con la interpretación las narrativas construidas por aprendientes, allí se quiere dejar a la luz muchas de las ideas de sí mismos, formas de pensar, expresiones más internas y actuaciones con otros en

diversos acontecimientos; también se resalta la ficción como la posibilidad de entender momentos cotidianos, lo que brinda la posibilidad de enfrentarse a otros momentos que en la presente investigación se nombran como conflictos o desequilibrios emocionales y dirigen al aprendiente al pensarse y afrontar diversas situaciones sin el rigor de haberlas vivido necesariamente, más bien se constituye una experiencia de tipo experiencial ficcionado.

Convivencia- emociones

El tercer núcleo estructural pretende ubicar el abordaje de la convivencia escolar en relación con las emociones, evidenciando su importancia en la escuela y su repercusión en las diferentes problemáticas que se viven en este.

La tesis *Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede primaria – Municipio de Itagüí* ubica el tema de la convivencia y la resolución de los conflictos como centrales desde la posibilidad de crear estrategias que permitan mejorar las relaciones que desencadenan violencia y agresión en los estudiantes. Se procura hacer del conflicto una posibilidad de aprendizaje que permita el tránsito desde la reflexión hacia la aceptación de las diferencias y, por tanto su asimilación, el tema de convivencia escolar cada vez toma más fuerza debido a que los actores educativos ya no quieren solo intervenir, sino prevenir todos aquellos abusos o situaciones de violencia escolar que se han venido dando en el transcurso del cambio de generaciones. Establece a la experiencia como práctica ética en la convivencia.

Se establece metodológicamente a la hermenéutica, con un enfoque de carácter cualitativo, su objeto de estudio fundamental son las interacciones del mundo social, enfatizando en el análisis de la dimensión subjetiva de la realidad social. Comprender las experiencias de convivencia de los niños implica que estos se expongan, socialicen, narren o representen para dar

testimonio de ellas mismas, metodológicamente, se realizaron estudios de caso, talleres interactivos y grupos focales (Gaviria, Guzmán, Mesa y Rendón, 2016).

Diálogo con la investigación: Se devela la relación convivencial en la escuela, la cual se traduce como experiencia propia del ambiente educativo, que se puede fortalecer o no según los mecanismos que se implementen. Además, se evidencia la asociación que existe entre convivencia escolar, emociones y resolución del conflicto.

La investigación *Caracterización de las prácticas de convivencia escolar en la educación básica primaria de la institución educativa fe y alegría* busca analizar las dinámicas propias de la convivencia escolar, debido a que constantemente interactúan entre sí y se desconoce si los mecanismos que utilizan al interactuar son los mismos en el primer ciclo, correspondientes a segundo y tercero grado en contraste con el segundo ciclo cuarto y quinto grado. Siendo así, la convivencia en estas edades se vuelve tema de investigación debido a que es la etapa donde los estudiantes ingresan progresivamente a una sociedad con normas y reglas que regulan la interacción y, así mismo, se perfila el tipo de ciudadano que se quiere formar. Es precisamente en la escolaridad, en donde las personas comienzan a adquirir herramientas para convivir en sociedad.

La investigación es de carácter mixto, es decir que pretende crear un análisis tanto cuantitativo como cualitativo, se basa en el paradigma explicativo, informativo, cuantificable y estadístico, estudia una amplia muestra de la población objeto, para lograr datos más precisos. Se posiciona la importancia de la observación del contexto, el sentido social y cómo se ven afectados los individuos desde un análisis cualitativo; por su parte, en relación aspectos cuantitativos se emplearon técnicas para la recolección de la información de variadas fuentes; se realizaron encuestas a estudiantes y padres de familia y se revisó la información consignada en el

observador de los estudiantes, libro reglamentario, para reconocer la concepción de convivencia institucional. (Cataño, 2014).

Diálogo con la investigación: Se evidencia que desde las relaciones de encuentro-desencuentro o convivencia-conflicto se establecen dinámicas recíprocas en donde las dos se dan constantemente en las relaciones humanas, queriendo decir con ello que, estas se pueden usar como potencializadoras de los vínculos afectivos. Hay que reconocer que el estudiante en cada edad o periodo de vida asume de una manera diferente la convivencia, siendo indispensable realizar una caracterización adecuada de la población a la hora de llevar a cabo la implementación.

La tesis *Análisis de las prácticas educativas que favorecen la convivencia escolar. un estudio de caso* explora el concepto de convivencia escolar entendida como: la necesidad de una vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar, así como en el tejido de relaciones que se dan entre los actores sociales de la comunidad educativa; esto es, entre docentes, docentes y estudiantes y padres de familia e institución educativa; con la conciencia de que los vínculos humanos se están creando y recreando no siempre de la misma manera; por tanto, se requiere de la construcción de ambientes de diálogo permanentes.

Así mismo, la convivencia escolar, de acuerdo con Muñoz, Rodríguez y Gómez (2014) se nutre a partir de la idea de que una escuela que sólo transmite datos, hechos, acontecimientos, pero no valores morales, es una escuela con carencia de visión holística respecto a los procesos formativos. Ello permite afirmar que, para hablar de convivencia escolar, no se pueden desconocer los valores morales, dado que no hay convivencia posible si no se ha llevado a la experiencia real y concreta la vivencia de ciertos valores. La investigación se ubica desde un paradigma cualitativo, mediante el desarrollo de un estudio de caso que integra teoría y práctica,

a través de entrevistas, encuentros de sondeo, cuestionarios de validación, análisis de implementación, entre otros.

Diálogo con la investigación: Este estudio deja de lado los contextos que yuxtaponen el ambiente educativo, como: la familia, los amigos, la calle y demás, dejándole solamente el papel de mediador convivencial a la institución, específicamente al docente; por último, se resalta el rol de los procesos de convivencia moral indispensables en la educación.

De otra parte, la investigación *Estrategia participativa para mejorar la convivencia escolar: Ateneo Juan Eudes* procura abrir espacios que brinden aportes pedagógicos e interacciones sociales en el medio estudiantil, por tanto, se inscribe desde el ámbito de las actitudes y valores, ya que promueven la recuperación para la práctica de estos, como el respeto, responsabilidad y solidaridad en el aula a partir de las dimensiones y los subdimensiones de la convivencia escolar. Se asumen las dimensiones propuestas por el Estudio Nacional de Convivencia Escolar - IDEA (citado por Carvajal C., Soto M. y Urrea P., 2013) con sus respectivas subdimensiones: clima escolar, conflictos y el entorno.

Metodológicamente se aborda desde un enfoque socio-crítico, con el método de la Investigación Acción Participativa (IAP) ya que se parte de la historia de vida de los educandos (narrativas), para propiciar acciones participativas y transformadoras, generando reflexiones críticas frente al proceso de la convivencia escolar, que impactan a los sujetos de la comunidad educativa. Además, dentro de las acciones realizadas por los estudiantes se encuentran los juegos didácticos con los que lograron promover espacios dialógicos. (Lidueña y Sandoval, 2018).

Diálogo con la investigación: Se promueve el trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores para contribuir al mejoramiento de los procesos convivenciales en la institución, lo

cual es un aspecto clave para comprender las relaciones e interacciones que se dan en el ámbito educativo, que se construyen necesariamente en sociedad.

En la tesis *Altruismo camino de transformación para la convivencia desde la Educación Física* se apuesta por el fortalecimiento de factores convivenciales, que permitan al ser humano encontrar armonía y equilibrio con su existencia. La educación física es el escenario que permite esta transformación, a partir de su eje transversal: la corporeidad y del reconocimiento introspectivo y exteroceptivo del ser.

Desde la perspectiva de altruismo sociocultural se identifica como una conducta aprendida por medio de intervenciones sociales a partir de las primeras experiencias, la imitación y modelamiento social (normas y leyes); como lo proponen las teorías psicoanalíticas y el aprendizaje social que propone Gordillo (1996, pp.12,13) citado por Cortés y Gacharna (2017).

Un ser altruista intenta repercutir en el bienestar (plenitud) del otro brindándole comprensión, entendimiento, respeto (amor) y así se construyen lazos de afectividad y emocionalidad para una mejor convivencia entendiéndola como un proceso donde interactúan conductas emocionales por lo cual está basada en el amor, en palabras de Maturana (1995, p. 10) “al amor ocurre en el fluir de las conductas relacionales a través de las cuales la otra, el otro, o lo otro, surge como legítimo otro en convivencia con uno. O lo que es lo mismo, el amor es la emoción que constituye y conserva la convivencia social”

Metodológicamente la investigación de Cortés y Gacharna (2017) se sitúa en el enfoque cualitativo, por tanto, se establecen encuentros de clase enmarcados en juegos simbólicos que brindaron la oportunidad de evidenciar la manifestación del altruismo desde la cooperación, disponibilidad y compartir (elementos evaluativos); esto fue situado dentro de los principios

pedagógicos: de aprendencia (Assman, 2002), legitimación (relación emocional) ambientes placenteros y principio del amor (Maturana, 1995).

Diálogo con la investigación: La educación física se convierte en el escenario de trascendencia y transformación de características que conforman las relaciones y dinámicas humanas, de convivencia. El egoísmo se considera una emoción paralizante, por tanto, es de vital importancia proponer estrategias coherentes para que las dinámicas de interacción en sociedad se den constructivamente. Además, se aborda un enfoque de regulación del egocentrismo como parte del constructo de una emoción, lo que permite en primera instancia definirlo y contrastarlo con el altruismo como elemento potente en las dinámicas sociales constructivas en la convivencia escolar.

La investigación, *incidencia de la inteligencia emocional como habilidad para la convivencia escolar*, propone que una de las claves para el desarrollo de las relaciones armónicas entre los seres humanos en sociedad, es el manejo de la inteligencia emocional. Aquí se plantea el estudio de la Inteligencia emocional partiendo del Modelo de Goleman en el que se engranan cuatro estados, a saber: la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones, como estrategias encaminadas a la reconstrucción del tejido social y el fomento de una convivencia armoniosa en los estudiantes. Las emociones son el origen y el motor de nuestras acciones; son las que definen cómo accionamos o no y desde cuáles motivaciones. Son la clave de nuestra interacción con el entorno y de nuestro propio conocimiento y crecimiento personal. (Pacheco-Salazar, 2017, pág. 105).

La escuela como responsable y garante de la formación de niños y jóvenes requiere de estrategias pedagógicas que contribuyan a la solución pacífica de conflictos desde el aula. La educación emocional encaminada hacia la resolución de conflictos es un potenciador de las

relaciones sanas entre los individuos, capaz de favorecer la autoestima, el manejo de las emociones, el hallazgo de soluciones novedosas para enfrentar dichos conflictos, asimismo el trabajo cooperativo y armonioso.

Una educación emocional adecuada debe permitir que el estudiante tenga una vida emocional positiva; para lograrlo, el estudiante debe ser capaz de controlar impulsos y sentimientos negativos, administrar adecuadamente sus emociones, desarrollarse de manera equilibrada a nivel afectivo y poder afrontar de manera adecuada los problemas que se le presenten dentro y fuera del aula escolar. Cada día toma más relevancia la Inteligencia Emocional; Bisquerra (2007) Mayer afirma siguiendo a Mayer que ser consciente de los sentimientos y actuar de alguna manera para modificarlos, están unidos fuertemente porque según él, la conciencia de uno mismo tiene un efecto más fuerte que los sentimientos intensos y aversivos. Inteligencia Emocional “El número de investigaciones relacionadas con el concepto de Inteligencia Emocional ha experimentado un notable crecimiento desde sus orígenes hasta la actualidad.

La tesis implementa un enfoque cuali-cuantitativo, un tipo de investigación correlacional, no experimental y un paradigma de tipo empírico-analítico, utiliza técnicas e instrumentos de recolección de información, técnicas de análisis e interpretación de la información, tabla de operacionalización del diseño, entre otros. Se propone incluir dentro del currículo institucional un aparte dedicado al desarrollo de la Inteligencia emocional de los estudiantes, de forma que vaya de la mano con la consolidación del modelo pedagógico humanista con formación integral, y se genere una unidad de criterio en las estrategias, metodologías y práctica docente.

Dialogo con la investigación: La importancia que se le brinda al manejo y fortalecimiento de la inteligencia emocional es adecuado y pertinente en el contexto escolar, ya

que, se ha demostrado con el abordaje de estas investigaciones la necesidad por traer a la escuela o mejor hacer visible la necesidad de ser formados y formar en el conocimiento de las emociones. La presente investigación propone en su abordaje interdisciplinar distinguir los aportes psicopedagógicos en el reconocimiento de la relación entre emoción y razón. Por otro lado, para que se dé una oportuna convivencia es prudente relacionarla con las formas en que interactúan la emociones en el medio y como el sujeto las regula.

Convivencia-conflicto en la escuela

La investigación *Análisis de las prácticas educativas que favorecen la convivencia escolar* se inscribe en la línea de formación para la ciudadanía, a partir de la formación moral, la socialización política y la educación para la convivencia; parte del concepto de convivencia escolar entendida como la necesidad de una vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar, así como en el tejido de relaciones que se dan entre los actores sociales de la comunidad educativa. Ya que, la escuela tiene la necesidad de formar en valores, entendidos como “cualidades de las cosas, de las acciones, de las personas, que nos atraen porque nos ayudan a hacer un mundo habitable” (Cortina, 2001, p. 44 citado por Muñoz H, Rodríguez M y Gómez S,2014). De este modo, se permite reconocer que no es posible construir una convivencia sin valores morales.

Para hablar sobre convivencia es indispensable, de acuerdo con Muñoz, Rodríguez y Gómez (2014) reconocer que las relaciones sociales se ven afectadas por diversos factores entre los cuales el conflicto resulta de vital interés. Por lo anterior, se puede afirmar que muchas comunidades educativas no saben cómo actuar, ni saben cómo prevenir, abordar, resolver e

intervenir y establecer diferencias entre los múltiples problemas que afectan la convivencia escolar.

Por otro lado, para el fortalecimiento de la convivencia escolar y de acuerdo con la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (2013), el manual de convivencia debe constituirse en una herramienta adscrita al Proyecto Educativo Institucional que no se limita a responder reactivamente ante los problemas de convivencia escolar; al contrario, debe formularse pensando en la prevención de los problemas y plantear una educación para la convivencia. Son pocas las instituciones educativas reconocidas por el desarrollo de proyectos en convivencia escolar ya que, en las últimas décadas, el interés prioritario ha sido el desarrollo de proyectos que mejoren la calidad educativa centrandolo la mirada en el plano académico, dejando de lado lo correspondiente a la mejora de las condiciones de convivencia de los estudiantes. La investigación está realizada desde un paradigma cualitativo con un diseño de estudio de caso a partir del análisis del plan de convivencia desarrollado en la institución seleccionada Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo.

Diálogo con la tesis: La postura de convivencia y conflicto que asume la investigación, brinda la posibilidad de encaminar el ambiente convivencial en la escuela, el cual es un escenario amplio de actuación. Además, se destaca una herramienta importante el manual de convivencia que contiene indicaciones generales, expresadas en normas (derecho-deber) para mantener la escuela regulada a través de reflexiones coherentes con las dinámicas e interacciones que se puedan desencadenar.

La investigación *Estrategia participativa para mejorar la Convivencia Escolar: Caso Ateneo Juan Eudes* asume que, en la convivencia escolar de la educación media, se debe reflexionar sobre las relaciones que se presentan en el día a día, teniendo en cuenta que ella se

enfrenta, de acuerdo con Lidueña y Sandoval (2018) existen situaciones de discriminación, exclusión y conflicto, que están presentes en las valoraciones culturales que se hacen en los grupos sociales y que determinan los modos de actuar.

La investigación se lleva a cabo en el Ateneo Juan Eudes, uno de los colegios de la Organización Minuto de Dios en el que se presentan conflictos escolares evidenciando expresiones que demarcan conductas agresivas hacia los pares con las que, además, desconocen la autoridad de los docentes. Cada encuentro se sistematiza para tratar los resultados de forma interconectada y holística, a partir de una mirada cualitativa y hermenéutica en la comprensión de las acciones humanas. La investigación se aborda a partir del enfoque socio-crítico con el método de la investigación Acción Participativa porque se parte desde la historia de vida de los educandos (narrativas). Esta propuesta se inscribe en el tema de actitudes y valores porque promueve la recuperación en la práctica del respeto, la responsabilidad y la solidaridad en el aula.

Diálogo con la tesis: El conflicto escolar puede verse enmarcado en diferentes formas para los estudiantes como se muestra en la investigación indagada, a partir de problemáticas un tanto más familiares. Se comparte con la tesis en análisis, el enfoque hermenéutico interpretativo de narrativas en la parte metodológica, lo que permite ver la posibilidad de comprender la experiencia de los estudiantes en sus historias plasmadas en textos narrativos. Por otro lado, parece que se centra solamente en el papel del estudiante y sus momentos conflictivos y no se plasma con tanta fuerza el reconocimiento del docente en tanto actor en esas dinámicas de interacción convivencial que también pueden ser conflictivas.

La tesis *Gestión de convivencia en instituciones educativas oficiales* presenta un análisis a problemáticas convivenciales relacionadas con la falta de respeto por parte de los estudiantes a

los profesores y directivos, además del incumplimiento constante de las normas establecidas por la institución educativa, la presencia de grupos violentos como pandillas y el consumo de distintos alucinógenos.

Guzmán (2009) citado por Suárez., Rodríguez y Mora (2009) afirma que: “compartir la vida con otros es propio de las personas. Convivir es una acción clave para compartir la vida de otro. Actuar para convivir supone aprender de lo propio de los otros. Tal aprendizaje implica profundizar en lo nuestro para abrirlo con generosidad al otro. Y aprender a recibir lo que el otro nos ofrece. Convivir es, por tanto, ejercicio permanente de gratuidad y generosidad, es un gesto” (p.1).

Diálogo con la tesis: El conflicto en dinámicas convivenciales se comprende como aspecto violento en los estudiantes, que se produce a causa de no desarrollar competencias socioemocionales adecuadas para el afrontamiento de diversos momentos problemáticos en la escuela y la familia.

La tesis titulada *estrategias para la resolución del conflicto escolar entre los estudiantes de grado cuarto de la I.E.D reino de Holanda*. Se constituye como una estrategia para minimizar el conflicto. En esta perspectiva es importante resaltar el papel del educador el cual va mucho más allá del aspecto netamente académico. Como formador, el docente debe orientar a sus estudiantes en la toma de decisiones adecuadas frente a situaciones de conflicto que se vivencian a diario en la escuela, al saber que el conflicto es inherente al ser, de ahí que la búsqueda de soluciones se debe orientar hacia el cambio de actitud del individuo mismo. Sólo será posible evitar el conflicto si desde la edad temprana los seres humanos cuentan con herramientas suficientes para su resolución.

Así, el papel de la educación en la prevención del conflicto es determinante ya que el aula escolar es un escenario ideal para identificar conflictos comunes, determinar sus causas y desarrollar habilidades sociales para resolverlos de manera asertiva. Los conflictos deben ser una oportunidad para conocer las fortalezas y debilidades propias y las del otro, comprender que todos los seres humanos piensan, actúan, tienen deseos e intereses diferentes, los cuales se deben aceptarse con respeto y tolerancia.

La investigación se enmarca en un enfoque de investigación cualitativo, puesto que busca indagar, comprender y generar estrategias que permitan minimizar el conflicto escolar, la finalidad es explorar los fenómenos educativos en profundidad, sin el control de variables, sino estudiarlos en su ambiente natural, busca interpretar la realidad, comprender el actuar de los estudiantes frente al conflicto escolar para mejorar su ambiente escolar. La recolección de datos no es estandarizada, se utiliza como técnicas la observación, entrevistas, revisión de documentos, discusiones en grupo, evaluación de experiencias personales y la encuesta, que aunque arroja datos numéricos, se hace un análisis. La principal estrategia de intervención es mediada por TIC tendiente a armonizar la convivencia escolar. Se trabaja con: Aulas de paz, Dilemas morales, Juegos de roles, creación de páginas web.

Dialogo con la investigación: Se plantea el conflicto como un aspecto regular en las dinámicas interactivas entre los sujetos, esta perspectiva se comparte, ya que, los desencuentros, acuerdos y desacuerdos son propios de las relaciones sociales, lo que permite evidenciar también el estrecho vínculo entre conflicto y convivencia, ya que, al parecer trabajan en forma dialéctica. Esta investigación permite evidenciar otras formas de intervenir en momentos desequilibrantes (conflictivos) en la utilización de herramientas digitales, esto deja a la vista la forma diferente en la que se propone trabajar y mediar esta relación entre conflicto y convivencia, partiendo del

abordaje y construcción de narrativas en relación con una de las fuentes principales que generan desestabilidad entre sujetos, la falta de conocimiento e interés en las emociones, entendiéndolas como sistemas complejos que constituyen e intervienen en gran medida en las interacciones sociales escolares.

Marco Conceptual

Eje 1. Hacia una construcción interdisciplinar de la experiencia emocional del miedo

El estudio y desarrollo de esta investigación pretende aportar un tejido de conceptos y relaciones, que permitan generar reflexiones que sitúen la importancia de comprender el estudio de las emociones en la educación. A continuación, se realiza el análisis desde algunas disciplinas

que han estudiado la producción y funcionamiento del miedo en el ser humano: la psicología, la biología, la neurociencia, la antropología, la filosofía y la historia, con el fin de explorar la configuración de la experiencia emocional del miedo en la educación; para ello se analizan entre otros autores: Darwin (1844, 1859, 1881); Hurtado (2015) Bauman (2006), Vendrell (2008), Rodríguez (2013), Spinoza (2000), Dewey (1938), Assmann (2014), Ledoux (1999) y Bisquerra (2009).

Expresión de las emociones. El miedo: ¿Emoción innata en el ser?

Se considera problemático entender la conducta en ausencia del análisis de aspectos biológicos y evolutivos, así como es cuestionable comprender los cambios y el equilibrio biológico sin hacer referencia a las influencias del comportamiento, como se puede visualizar desde la perspectiva de Darwin⁷, a partir de los efectos e implicaciones históricas del denominado determinismo biológico a comienzos de siglo XX.

La perspectiva expuesta e interpretada por Darwin en su obra *Expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (1844) además de algunos apartados de su libro *el Origen de las especies* (1859) y *el Origen del hombre* (1871), muestra una clara relación entre la evolución y la conducta del ser, desde lo que se conoce como Etología, con el propósito de poder estudiar las expresiones propias de los animales y el hombre, acogidas desde del pensamiento Lamarckista⁸,

⁷ Involucrando a autores como Erasmus Darwin Abuelo paterno de Charles Darwin, fue uno de los defensores pioneros del evolucionismo, elaborando ideas evolutivas de Buffon y anticipando en él algunas de las ideas de Lamarck sobre dicho tema. Darwin sostuvo que los cambios evolutivos eran causados por el medio ambiente que rodea a los organismos; sin embargo, Darwin es más famoso por ser abuelo (por su primer matrimonio) de Charles Darwin, que medio siglo más tarde configuraría su teoría de la evolución, la cual, ha sido problematizada, pero a la vez, ajustada, entre otros por los neodarwinistas y postdarwinistas. Además, Erasmus Darwin fue también abuelo (por su segundo matrimonio) ellos hicieron parte de alguna u otra forma para la comprensión de los postulados de Darwin.

⁸Término usado para referirse a la teoría de la evolución formulada por Lamarck. Antes de que el naturalista inglés Charles Darwin propusiera la teoría de la evolución que cambiaría para siempre el mundo de la biología, la

quien entiende la *emoción* como aquel estado complejo del organismo, que implica, a su vez, cambios corporales.

El aporte más destacable de la teoría de Darwin a la expresión de las emociones es la asunción de que los patrones de respuesta expresiva emocional son innatos y que existen programas genéticos que determinan la forma de respuesta de la expresión emocional, reconociendo de este modo lo instintivo e innato de las emociones. Ello no quiere decir que se trate de reacciones inmutables, puesto que pueden modificarse y modularse por aprendizaje, aunque son universales en su expresión y reconocimiento, se presentan en todos los individuos de la misma especie y es posible reconocer las emociones básicas en cualquier individuo, independientemente de los factores étnicos o culturales en los que se encuentre inmerso.

Al seguir lo referido, se hace un reconocimiento e interpretación de las dinámicas involucradas en la conformación de la expresión de las emociones, en tanto acciones y relaciones; para Darwin las emociones son innatas, ya que, son expresiones de los individuos que se manifiestan a través de tres tipos de acciones principales: los actos reflejos, el instinto y los hábitos. Los primeros son aquellos acercamientos a lo desconocido en donde se emite una reacción espontánea ante tales situaciones; el instinto, por su parte, se basa en aquellas acciones complejas, en muchas ocasiones involuntarias y, además, innatas donde se entiende lo “propio de cada especie en la medida que es bueno para ella misma y hasta donde podemos juzgar, jamás ha sido producido para el exclusivo bien de otras especies” (Darwin, 1872, p. 221); finalmente, los hábitos son concebidos como factor de aprendizaje y transformación en el ser humano, desde la concepción de herencia.

teoría de Lamarck ya proponía una explicación acerca de cómo habían podido ir apareciendo las diferentes formas de vida.

Al respecto, Fernández (1984) reconoce que Darwin “plantea el problema clave de si se debe aceptar o no la transformación hereditaria de los hábitos para convertirse en instintos” (Fernández, 1984, p. 27) sabiendo que “lo más probable es que nuestras actuales expresiones sean heredadas de viejos hábitos de nuestros antepasados” (Fernández, 1984, p. 17) y comprendiendo que “cuanto mayor es el tiempo, mayores son las posibilidades de que estos hábitos hayan llegado a hacer innatos o convertirse en acciones reflejas” (Darwin, 1872, p. 72). En consecuencia, a estos postulados, y dentro de la inspiración Lamarckista, se defiende que los *hábitos son adquiridos* y pueden llegar a heredarse.

Como ya se mencionó, Darwin posiciona tres acciones con relación a las emociones la expresión de éstas incluye tanto los reflejos y los instintos, concebidos innatos y heredados de nuestros antepasados, como los hábitos, producto de asociación de reflejos que pueden modificarse e ir desapareciendo, es decir, que una vez heredados se convierten en acciones instintivas y quedan bajo el dominio del principio de selección natural, concebidas como conductas aprendidas, que según su beneficio y aporte a la evolución pueden ser convertidas en instintos innatos en el ser. Desde estas comprensiones se pueden nombrar los tres principios que gobiernan la aparición de las reacciones emocionales según Darwin (1872, p. 60)

Hábitos útiles asociados a movimientos: son de utilidad para satisfacer deseos, eliminar sensaciones y llegan a ser tan habituales que se producen incluso en situaciones que no requieren dicho patrón de respuesta.

Antítesis: en el caso de que el hábito esté consolidado, cuando se genera un estado de ánimo contrario al que provoca este patrón conductual, se promueve la respuesta motora contraria.

Acción directa del sistema nervioso: se trata de una fuerza nerviosa en situaciones de gran excitación puede dar lugar a movimientos expresivos, “tales expresiones se canalizan por los cauces fisiológicos que estén más preparados por los hábitos, de forma en que fluyen las acciones expresivas dependen de éste” (Darwin, 1872, p. 62) además de configurarse como innatas en el ser.

El miedo como emoción primaria.

Ahora bien, Darwin (1872)⁹ caracterizó las distintas reacciones emocionales, en su expresión a través de una serie de gestos o movimientos faciales específicos, que facilitan su reconocimiento por parte de observadores externos y sitúan como emociones primarias: la tristeza, la alegría, el asco, la ira, la sorpresa y el miedo.

En el plano de lo biológico cuando se habla de la inexistencia del miedo se tiende a pensar en caos, descontrol, locura e incluso la muerte, esto se debe a que esta emoción como lo resalta Darwin (1872) alerta del peligro del entorno, anticipa en reacciones de evitación, huida o defensa; la expresión del miedo se manifiesta cuando el individuo se encuentra en situaciones de amenaza, ahí, se activan mecanismos o cambios corporales y se empiezan a ver manifestaciones tales como: aceleración cardíaca, temblor, respiración, sudor, erizamiento de los pelos, entre otras; por ello, se considera a esta emoción como indispensable en la supervivencia del ser humano a lo largo de la historia; en palabras de Mestres, F.; Vives-Rego, J. (2014).

Esta reacción pone a nuestra disposición todos los recursos energéticos disponibles para afrontar la situación, escapando o afrontándola. La amígdala es la sede neuroanatómica principal del miedo y es el núcleo de las decisiones y el autocontrol. Detecta y organiza las respuestas a los peligros naturales (como

⁹ Darwin se le puede considerar como el padre de la Psicología comparada, la efímera disciplina que, similarmente a lo que realizó la Anatomía comparada en el estudio de los procesos biológicos de diferentes especies, pretendió estudiar y comparar los procesos "mentales" y pautas de comportamiento entre diferentes especies de animales y el hombre.

los depredadores) y aprende respecto a nuevas amenazas y estímulos que predicen dichos sucesos. La amígdala consta de 13 núcleos y estructuras corticales, se localiza en el circuito límbico y está conectado al córtex prefrontal. Si no hay conexión o ésta es hipo funcional, es cuando aparece el miedo paralizante patológico, pero si la conexión funciona de modo adecuado, se manifiesta lo que denominamos el miedo “positivo”. El miedo constituye una respuesta emocional compleja que anticipa un estímulo evasivo. Es una reacción normal (positiva) ante situaciones amenazantes y es corriente en la vida diaria. Se producen patologías respecto al miedo o la ansiedad cuando un miedo sobrepasa un cierto nivel o tiene una causa inapropiada. Aunque el miedo no se borra ni desaparece en el individuo que lo vive, se puede reeducar y se puede gestionar de manera positiva. (p. 7)

Para comprender el anterior postulado es necesario reconocer el papel de la neurociencia en la emoción del miedo, como se verá a continuación siguiendo a Joseph Ledoux¹⁰ en su libro *El cerebro emocional* (1999) y a Carlos Belmonte Martínez¹¹ en su artículo *Emoción y cerebro* (2007) quienes permiten abordar la neurociencia emocional, su funcionamiento y mecanismos cerebrales de producción, enfatizando la emoción del miedo y su relación con la experiencia.

Emoción y cerebro: ¿complemento o dualidad?

No es sorprendente que las investigaciones científicas se sigan realizando como procesos separados e independientes desde los estudios de la racionalidad o cognición, y la emoción, parece ser que se sigue haciendo investigación desde un paradigma dualista; con relación a esto, en tiempos recientes se encuentran aportes de científicos y neurólogos en el ámbito del estudio de las emociones. Ledoux (1999), ha considerado vital el estudio de las emociones, dado que el cerebro dentro de su amplia e integral gama de aspectos y funcionamiento ayuda a entender las emociones en sus dinámicas particulares de producción; además ubica que estas juegan un papel

¹⁰ Profesor de ciencias neuronales, psicología, psiquiatría y psiquiatría infantil es el científico que más jugo le ha sacado a los aspectos emocionales de nuestra conducta (y de nuestra experiencia subjetiva).

¹¹ Doctor en Medicina por la Universidad Complutense de Madrid y miembro de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Academia Europea Akademie der Wissenschaft Mainz.

indispensable en la conducta y, por ende, en los comportamientos y configuraciones sociales asociadas.

La investigación que realiza Ledoux sobre el cerebro emocional, se centra en la base neurocientífica de la emoción e interroga ¿cómo surgen las emociones en el cerebro?; resalta la importancia de estudiarlas una a una, pues considera que existen diferentes mecanismos emocionales para cada estado emocional; en primer lugar, desde lo que se ha investigado y aprendido sobre la conducta animal del miedo para luego, analizar el modo en que estos conocimientos atienden a la emoción del miedo en el sentido más amplio del término, en especial a nivel humano.

Para ello, el autor realiza un recorrido desde las diferentes concepciones de la emoción retomando autores como Charles Darwin el cual reconoce la importancia en la expresión de la emoción como la comunicación entre los individuos y destaca su asociación con el estado emocional en el que se encuentran, éste aspecto lo sitúa dentro de la categoría general de las *emociones innatas*, argumentando que algunas tienen más antigüedad evolutiva que otras, como lo es en el caso del miedo y la rabia, que aún se mantienen con los mismos rasgos. De igual forma, nombra a Paul Ekman, y el concepto de las *emociones básicas*, donde explica la similitud de la expresión emocional básica en todos los individuos y culturas, pero argumenta que las reglas de expresión dan cuenta de muchas de las diferencias entre individuos y culturas.

Para ampliar la explicación de este postulado, Ledoux (1999) señala que, con el florecimiento de una conducta, los músculos tienen que ejercer un movimiento, por tanto, las expresiones faciales producidas por las emociones parecen las mismas en diferentes personas, todos contraen y relajan los músculos faciales prácticamente igual. Desde el planteamiento constructivista social, se destaca la función emocional como mecanismo de representación e

interpretación del entorno social partiendo de la experiencia del pasado y de las expectativas del futuro y la diversidad emocional en las culturas.

Las emociones tienen diferentes mecanismos cerebrales, siendo así, deben estudiarse como unidades funcionales independientes. “Desde el punto de vista neuronal, cada unidad emocional puede considerarse un conjunto coherente de datos de entrada, un mecanismo de evaluación y un conjunto de datos de salida” (Ledoux, 2017, p. 140); su mecanismo de evaluación está estipulado por la evolución, para detectar los datos de entrada o los estímulos desencadenantes que son relevantes para la función de la red neuronal de cada emoción, desde estímulos naturales- innatos o estímulos desencadenantes adquiridos-construcción socio cultural “dado que diferentes tipos de problemas de supervivencia tienen diferentes estímulos desencadenantes y precisan diferentes tipos de respuesta para afrontarlos, habrá diferentes mecanismos neuronales encargados exclusivamente de ellos” (Ledoux, 1999, p. 57).

Mecanismo cerebral del miedo.

El miedo es el producto derivado de la evolución de dos sistemas neurológicos: uno, sirve de base para la conducta de defensa y, otro, crea la consciencia, es decir que sentir miedo es útil; para entender a fondo estos planteamientos, se presentan tres puntos transversales del miedo postulados por Ledoux (1999)

Miedo omnipresente: Incluye un análisis superficial de la cantidad de formas en que el concepto del miedo puede expresarse en el lenguaje, lo cual pone de manifiesto su relevancia en la vida, como constituyente o generador de alarma, espanto, desvelo, preocupación, recelo, temor, inquietud, desasosiego, suspicacia, nerviosismo, impresión, etc.

El miedo en tanto factor importante en las enfermedades psíquicas: sentir un temor excesivo o inapropiado es el origen de muchos problemas psiquiátricos corrientes. La ansiedad, las fobias que son miedos específicos llevados al extremo. Los objetos fóbicos como animales, espacios al aire libre o situaciones sociales, trastornos obsesivo-compulsivos, los trastornos de pánico, etc., el miedo es una emoción esencial en las enfermedades psicológicas.

El miedo se expresa igual en el hombre que en otros animales: la conducta de defensa del hombre parece tener claramente un largo pasado evolutivo, como consecuencia, se puede estudiar las respuestas del miedo en los animales con el propósito de aclarar cuáles son los mecanismos del miedo en el hombre, de hecho, “lo que distingue al hombre de otros animales respecto a las reacciones del miedo no es el modo en que se expresa, sino los diferentes tipos de estímulos desencadenantes que activan el mecanismo de evaluación del sistema de defensa” (Ledoux, 2017, p. 148)

Ahora bien, luego de reconocer las cualidades propias del mecanismo funcional del miedo, es momento de entrar en su funcionamiento cerebral.

La amígdala y el miedo

Unas zonas concretas del cerebro, particularmente el hipotálamo y el tálamo, son las responsables de las respuestas emocionales, proporcionando a la corteza cerebral la información requerida para poner en marcha los mecanismos cerebrales de consciencia de la emoción; aquí se pone en evidencia que la amígdala, entendida como “una estructura que contiene unos núcleos basolaterales que conectan con la corteza cerebral, especialmente con la corteza prefrontal orbital y medial, unos núcleos centrales y anteriores” (Belmonte, 2007, p. 65), conecta con el

hipotálamo y el tronco del encéfalo y “unos núcleos mediales, conectados con el bulbo y la corteza olfatorios, sirve de conexión entre corteza e hipotálamo y es un gran centro de convergencia de información sensorial, cortical y visceral, cuya actividad varia acusadamente durante la conducta emocional” (Belmonte, 2007, p. 65);es decir, la aparición de una amenaza se registra en una pequeña parte del cerebro llamada amígdala cerebral, la cual está siempre atenta a detectar potenciales peligros.

El sistema nervioso autónomo que controla las funciones inconscientes (como la respiración) se dispara, en segundos, el cuerpo se activa para generar la respuesta de evitación, una oleada de químicos se dispara en el flujo sanguíneo (estimulantes como la adrenalina y el cortisol) aceleran el corazón y bombean sangre hacia los músculos, y la unidad mente y cuerpo se encuentran al máximo, haciendo que cambie de cierto modo la percepción del tiempo, todo se siente más lento, parece estar en estado de parálisis, de miedo; en segundos se está recolectando información y se toman decisiones; en donde la primera respuesta puede venir del instinto (quizá en ataque defensa, dependiendo la situación) reconociendo así a la amígdala¹² cerebral como el instinto emocional.

Ahora el hipocampo actúa en consecuencia como aquella “mente lógica” o estado de análisis de la situación de emoción de miedo que se presente, quizá desde un estado para la evitación de daño o peligro que atente a la propia vida, pero el hipocampo¹³ no siempre cumple su función en el momento justo, ya que, si la amígdala responde instantánea y emocionalmente, el hipocampo se demora más a veces incluso demasiado para ser útil.

¹² La amígdala es nuestro cerebro primitivo, siempre atento esperando el próximo ataque, fue diseñado para provocar dos respuestas frente al miedo, defenderse o huir, estas acciones son una reacción física e inconsciente a las amenazas, una respuesta primitiva, quiere decir que algunos de nuestros mayores temores son de la era primitiva
¹³ juega un papel fundamental en el comportamiento y la expresión de las emociones. Parte de estas tareas las realiza mediante la intermediación o a través de la glándula pituitaria.

Sumada a esta explicación y, en palabras de Darwin, se diría que “cuando el miedo es fuerte encuentra su expresión en gritos, en esfuerzos para esconderse o escapar, en palpitaciones y temblores, y estas son justamente las manifestaciones que podrían acompañar a una experiencia real del daño temido” (1872, p. 41). Se dirá entonces que el miedo es reconocido como una *emoción innata del ser*, pero también como aquella *construcción adquirida a partir de la experiencia* que vincula sensaciones de intercambios e interacciones con estímulos, en ocasiones, mecánicos o voluntarios, sociales y culturales.

¿Antropología del miedo como emoción?

En el ámbito de la antropología socio-cultural se estudia la vida de la persona mediante categorías culturales, desde una visión integral de la experiencia humana e incluyendo la dimensión emocional. La antropología se ha interesado por manifestar como “nuestra especie ha imbricado naturaleza y cultura a través de las emociones” (Hurtado, 2015, p. 263) reconociendo que las emociones juegan un papel importante para entender cómo se mueve el mundo de la vida y la manera como se construye el sentido para el sujeto, desde la manifestación de las emociones como determinantes de sus conductas, entre otros asuntos.

En los discursos de las ciencias positivistas, las emociones son mecanismos biológicos instintivos, que se sustentan en procesos neuroquímicos y neurofisiológicos, como ya se analizó; la emoción se comprende como un aspecto innato en el ser humano, que cuenta con ciertas configuraciones universales o globales determinadas para cada tipo de emoción. Como complemento a la perspectiva biológica, la antropología sociocultural muestra que una emoción puede ser también compartida “el miedo original es el miedo a la muerte, es un temor innato y endémico que todos los seres humanos compartimos, por lo que parece, con el resto de los

animales, debido al instinto de supervivencia programado en el transcurso de la evolución en todas las especies animales” (Bauman (2007), citado en Hurtado 2015, p. 46).

Se puede reconocer entonces, una composición desde lo innato pero sabiendo que no es el único mecanismo de conformación de una emoción, sino que, el miedo, se puede rastrear desde las primeras expresiones culturales que nos han dejado nuestros antepasados, la presencia del miedo a las fuerzas de la naturaleza, a lo sobrenatural, al otro, a lo diferente; de allí es posible evidenciar que las “emociones no son totalmente innatas, sino que están constituidas y determinadas por la experiencia previa emocional y por la asociación de algunas emociones a ciertos contextos” (Antón, 2015, p, 263).

Desde una perspectiva ecosistémica como lo nombra Hurtado, se manifiesta la relación persona-medio, es decir aquellas tensiones que se establecen entre el medio físico y el medio sociocultural del sujeto “La interacción entre persona y medio ha sido denominada el “circuito de la mismidad” (Antón, 2015, p. 263), donde el proceso de aprendizaje de las emociones “tiene una gestión cultural y una adscripción a la estructura social que determina los perfiles y las conductas emocionales” (Antón, 2015, p, 269); por ello, las formas de expresar o manifestar las emociones dependen en gran medida de los procesos de socialización en cuanto a formación se refiere.

Es necesario para el ser humano comunicar sus estados emocionales a los demás, de este modo, se pueden evidenciar varias vías establecidas desde el mundo del lenguaje; las expresiones faciales, gestos reconocidos en la perspectiva de Darwin, que denotan la manifestación de cierta emoción de una forma universal para los sujetos; pero desde otra perspectiva, esta expresión se realiza a partir de narraciones, expresiones y metáforas con las cuales “compartimos emociones

y sentimientos que refuerzan la identidad colectiva del grupo y arraiga a sus miembros” (Hurtado, 2015, p. 266); se reconoce entonces que “el lenguaje no sólo es un instrumento de comunicación, sino que también determina nuestros modos de percibir, conforma nuestras ideas y modela el aparato cognitivo de los seres humanos” (Hurtado, 2015, p. 266).

En consecuencia, se comunican intenciones, motivaciones, deseos, sin olvidar que las expresiones se configuran dependiendo de la cultura en la que se manifieste, denotando, de este modo, que las emociones, se pueden constituir y transformar a partir de procesos de formación.

Antropología sociocultural ¿miedo paralizante en la esfera social?

En palabras de Bauman (2006) contemporáneamente se ha construido una atmósfera de miedo donde se percibe socioculturalmente el peligro, la incertidumbre y el desamparo en todas partes “el miedo del siglo XXI es paralizante porque no sabemos dónde está, ni cuando nos puede afectar, pero intuimos que está porque vemos su rastro de víctimas” (Hurtado, 2015, p. 269). Al parecer se siente como si el miedo paralizante se hubiese instalado entre los habitantes. Al respecto menciona,

El miedo es más temible cuando es difuso, disperso, poco claro; cuando flota libre, sin vínculos, sin anclas, sin hogar ni causa nítidos; cuando nos ronda sin ton ni son; cuando la amenaza que deberíamos temer puede ser entrevista en todas partes, pero resulta imposible de ver en ningún lugar concreto. Miedo es el nombre que damos a nuestra incertidumbre, a nuestra ignorancia con respecto a la amenaza y a lo que hay que hacer (a lo que puede y no puede hacerse) para detenerla en seco, o para combatirla, si pararla es algo que está ya más allá de nuestro alcance (Bauman, 2007, p. 193)

El sujeto está sumergido en el aislamiento, la indiferencia, el egoísmo, en un miedo que no deja avanzar, que detiene y, en algunas ocasiones, anula al otro. Bauman (2007) pretende expresar el temor a las causas negativas que dependen del accionar de los seres humanos, relacionando con ello, las catástrofes naturales o males naturales, los males morales, y las relaciones de desconfianza y peligro; con ello, se evidencia un acercamiento al término *mal*, tal vez, sin encontrar una definición comprensible y razonable para el ser humano y su mundo sociocultural.

Se podría decir que “la humanidad se dio cuenta de que estaba enfrentada a males de origen humano y no menos crueles, insensibles, despiadados, aleatorios e imposibles de prever (y, aún menos, de cortar de raíz)” (Bauman, 2006, p. 86) y quizás en el fondo el temor humano al mal no radica principalmente en la acción sino sobre *el poder que ejerce el mal sobre el ser humano*. De esta forma, las relaciones humanas se han convertido en lugares prolíficos de ansiedad agravada por la búsqueda constante de nuevos vínculos, pero que al parecer se han vuelto superficiales y frágiles.

Otro aspecto que se va vinculando es el *peligro*, el cual es resaltado en la fragilidad de estos “tiempos modernos líquidos”. Según Bauman, se necesita y desean vínculos sólidos y fiables más que en ninguna otra época anterior, por que constantemente se va viendo que “las relaciones no se fortalecen, los miedos no desaparecen. Tampoco se desvanece la sospecha de la presencia de un mal que aguarda pacientemente al momento más oportuno para atacar” (2006, p. 95). El autor deja a la vista la semejanza que existe entre miedo y maldad añadiendo que:

Mal y miedo son gemelos siameses. Es imposible encontrarse con uno sin encontrarse al mismo tiempo con el otro. Quizá sean, incluso, dos nombres distintos para una misma experiencia: uno de ellos se refiere a lo que vemos u oímos y el otro a lo que sentimos; uno apunta al exterior, al mundo, y el otro al interior, hacia dentro de cada uno de nosotros. Lo que tememos es malo; lo que es malo nos produce temor (2006, p. 75)

Desde esta perspectiva el miedo es concebido como una experiencia que no permite avanzar, generando desconfianza, incertidumbre, temores; al mismo tiempo, que no comprende a ese miedo porque es difuso, impreciso, no tiene en la realidad un referente determinado. Queda así, esbozado un camino antropológico por profundizar que permite comprender la emoción desde las manifestaciones culturales y sociales de los seres humanos, afirmando que ya no es suficiente comprender la emoción como una *expresión individual* si no como una *construcción colectiva*.

El miedo en tanto afecto. Una mirada desde la filosofía.

El texto de Spinoza sobre la *Ética demostrada según el orden geométrico*, traducido por Domínguez (2000) da cuenta de la composición de una ética pragmática y filosófica, pero a la vez geométrica, una ética que ubica la importancia de los afectos, su relación con las afecciones que se producen por la interacción entre individuos y la posibilidad de rencauzar las pasiones.

En la presente investigación se da cuenta solo de algunos apartados de la obra de Spinoza, con el propósito de reconocer la repercusión de los afectos en el papel de las emociones, principalmente en la conformación de la experiencia del miedo desde la filosofía como plano de inmanencia; pero, antes muestra la forma como ésta constituida su obra, con el fin de situar la importancia del estudio de los afectos y la dinámica afectiva de la vida humana en el marco general de su pensamiento.

Como ya se ha empezado a introducir en la perspectiva de los afectos, Spinoza nombra unas proposiciones con su breve demostración que ayudan a la comprensión más exacta del papel de los afectos en la ser, es por esto por lo que solo se resaltan algunas de las proposiciones

vistas como adecuadas para el reconocimiento de la experiencia emocional y del miedo; de este modo se retoma el concepto de afecto, en relación con las dinámicas de miedo. “El afecto, que se llama pasión (*pathema*) del ánimo, es una idea confusa con la que el alma afirma una fuerza de existir de su cuerpo, o de alguna parte suya, mayor o menor que antes, y, dada la cual, el alma misma es determinada a pensar esto más bien que aquello” (Spinoza, 2000, p. 179). Es decir que lo que constituye la forma del afecto, debe indicar o expresar la constitución del cuerpo o de alguna parte suya, que tiene el mismo cuerpo por el hecho de que se aumenta o disminuye, favorece o reprime su potencia de actuar o de existir.

Se aclara que cuando se dice mayor o menor fuerza de existir que antes, se constituye la forma del afecto, es decir, en qué medida el cuerpo puede cambiar su percepción y observar un ángulo distinto, y por ende nuevas formas de lo que es real, siendo determinada a pensar esto, o más bien que aquello, a fin de expresar, además de la naturaleza de los afectos, la naturaleza del deseo, que los provoca y como se reacciona ante ello.

Es clave nombrar que la fuerza de los afectos está directamente vinculada con el deseo, entendido como “la misma esencia del hombre, en cuanto que se concibe determinada por cualquier afección suya a hacer algo” (Spinoza, 2000, p. 169), es decir, de aquellas tendencias del hombre, impulsos, apetitos y voliciones, que, según la diversa constitución o surgimiento de este deseo del hombre, lo llevan a afectar y ser afectado de distintas maneras siendo arrastrado en diversas direcciones.

En este sentido, se profundiza en dos de los afectos descritos por Spinoza, miedo y esperanza, los cuales permiten evidenciar otra forma de afectación del miedo en el hombre. Se va a definir el miedo como “tristeza inconstante, surgida de la idea de una cosa futura o pasada, de cuyo resultado tenemos alguna duda” (Spinoza, 2000, p.172), así quien tiene miedo, duda del

resultado, imaginando algo que excluye la existencia de la misma cosa, pero también esto es causa de alegría que en consecuencia o en la misma medida tiene esperanza de que la cosa no suceda. La esperanza, por su parte, “es la alegría inconstante, surgida de la idea de una cosa futura o pasada, de cuyo resultado tenemos alguna duda” (Spinoza, 2000, p. 172) siendo así, “no se da esperanza sin miedo, ni miedo sin esperanza” se puede decir que se dan desde una dinámica dialéctica donde un afecto, en este caso el miedo, no puede existir sin el otro afecto: la esperanza.

De esta forma, una cosa cualquiera puede ser, por accidente, causa de esperanza o de miedo, donde cualquier otro afecto puede ser fácilmente aplicado a la esperanza (alegría) y al miedo (tristeza) por tanto, se dan tantas especies de afectos como hay especies de objetos por los que somos afectados según el momento de afectación que viva o haya vivido, el hombre juzga por su afecto y es juzgado por el mismo.

Historia de las teorías analíticas de las emociones.

Las emociones se han convertido en uno de los principales focos temáticos de la filosofía contemporánea. Siendo así se pensaría que la cuestión principal a la que todas las teorías de las emociones deben dar respuesta es la pregunta por lo que define a una emoción, cómo se origina, qué es lo que hace a una emoción ser tal y no otra cosa. Lo anterior, pasa por preguntarse cuáles son los elementos constitutivos de las emociones, por las cualidades que cumplen con la función de diferenciar una emoción de otra y, por tanto, actúan como principio identificador o individuado de la emoción.

Se reflejan principalmente dos tipos de respuesta a la emoción muy diferentes; un primer tipo de respuesta se ubica en aspectos cualitativos e intenta conceptualizar a las emociones por el

modo en el que son sentidas corporalmente, a este tipo de teorías se les denomina *Teorías del sentir*; el segundo tipo de respuesta se encuentra en los aspectos cognitivos de las emociones, por esto reciben el nombre de *Teorías cognitivistas*, así, “durante las últimas décadas del siglo XX se llegó a presentar ambas teorías como contra polos teóricos entre los cuales no había reconciliación posible” (Vendrell, 2008, p. 219).; siendo así, se dirá que las teorías del sentir y las teorías cognitivistas no se deben reconocer como polos opuestos, sino complementarios, pues cada una de ellas fortalece la experiencia emocional.

Teorías del sentir.

Las teorías del sentir definen a las emociones como un tipo de vivencia consciente que se distingue por su repercusión desde lo corporal, “el modo cualitativo en el que son sentidas corporalmente resulta desde este punto de vista esencial y definitorio de la experiencia emocional” (Vendrell, 2008, p. 220). De este modo, es importante reconocer que históricamente las teorías del sentir tienen su origen en la definición cartesiana de las emociones según se definen por el modo cualitativo específico en el que son experimentadas.

La definición cartesiana influyó en el panorama filosófico de tal manera que hasta finales del siglo XIX casi todas las teorías de las emociones eran teorías del sentir. Las emociones, según Wundt¹⁴, oscilan entre los polos opuestos de tres dimensiones cualitativas diferentes: excitación-tranquilidad, tensión-relajamiento y placer-desplacer. Para las emociones la dimensión más importante y determinante es la del placer y desplacer, ya que indica si una emoción es sentida como agradable o desagradable (citado por Vendrell, 2008, p. 222). De este

¹⁴ Wilhelm Wundt, fundador de la psicología experimental alemana, postulaba una definición de las emociones claramente en línea con la definición cartesiana.

modo, el modelo cartesiano¹⁵ propició el uso de la llamada introspección como método de estudio de las emociones, diciendo que la sensación, la percepción y las emociones resultan más fáciles de investigar con la introspección. Algunos de los autores contemporáneos que defienden teorías del sentir hacen hincapié en varios aspectos cognitivos de las emociones, intentando sacar partido de aquellos aspectos de lo emocional que el cognitivismo acertadamente ha considerado y puesto. Conviene mencionar aquí que:

El cuerpo vivo es un lugar absoluto que posee su propia dinámica y que no puede reducirse a (un) cuerpo físico. Se trata no de nuestro cuerpo físico ni de como éste no es dado en la percepción externa, sino de nuestro cuerpo tal y como lo sentimos en un momento determinado. A partir de esta diferencia definen a la corporalidad como esencial de las emociones en el sentido de que cada emoción se caracteriza por una manera peculiar de ser vivenciada corporalmente. (Vendrell, 2008, p. 224)

Teorías cognitivistas.

Ahora bien, al parecer desde el siglo XX se ha establecido en gran medida la tendencia a considerar los aspectos cognitivos como el factor definitorio de las emociones; estas teorías cognitivistas “han dominado el panorama de la filosofía de las emociones desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad invirtiendo la tendencia histórica desde Descartes hasta inicios del S.XX en que preponderaban las teorías del sentir” (Vendrell, 2008, p. 227). El auge del cognitivismo durante este período se explica por la confluencia de dos factores históricos; va asociado con el hecho de que se empieza a ver la conciencia no como un espacio cerrado con meros contenidos que solo pueden ser capaces de ser aprendidos por medio de la introspección, sino como el acto que intención objetos del mundo y que explica la conducta desde el aspecto

¹⁵ Para comprender el auge de este paradigma se debe tener en cuenta que el modelo de la mente dominante hasta finales del siglo XIX era el modelo cartesiano.

racional, a raíz de estas dos tendencias históricas se centra el interés en el comportamiento y la conciencia como reguladora.

Las emociones en este paradigma no son investigadas en forma cualitativa por medio de la introspección, sino que a partir de aquella supuesta función reguladora y adaptativa del comportamiento, desde el interés por las emociones desde expresiones universales en función de la capacidad de aportar información sobre el mundo y de regular el comportamiento racional; esto “se fue agudizando (...) a partir de los años 50 y alcanzó su clímax en los años 80 y 90 del s. XX” (Vendrell, 2008, p. 228) tal vez, o mejor precisamente en este período las teorías centradas en los aspectos cognitivos de las emociones olvidaron por completo los aspectos cualitativos de lo afectivo. Reconoce también dos tipos de teorías cognitivistas de las emociones que puede presentarse en dos versiones, una no reduccionista y la otra reduccionista¹⁶.

Este aparte de teorías de sentir entendidas como aquellas que reconocen lo emocional desde la vivencia experienciada a partir de lo corporal, en constitución con los procesos de introspección y las teorías cognitivas comprendidas como reguladoras y adaptativas del comportamiento racional; señala la importancia de que ambas perspectivas no deben ser comprendidas de manera disyuntiva sino integrativa, la misma situación se encuentra en el aparte que sigue sobre la relación entre inteligencia y emoción en clave de la discusión psicopedagógica.

¹⁶ A1-La versión no reduccionista de este tipo de cognitivismo afirma que las bases cognitivas de las emociones pueden ser de diversos tipos: percepciones, juicios, suposiciones, fantasías, recuerdos, entre otros, aunque este tipo de cognitivismo no ejerce un papel dominante en el panorama actual, puesto que varios otros autores estudiosos de las emociones defienden la perspectiva de que los únicos actos que funcionan como bases cognitivas de las emociones son los juicios.

A-2-La versión reduccionista de este tipo de cognitivismo afirma que las únicas bases cognitivas de las emociones son los juicios o actos parecidos a los juicios como las suposiciones o las creencias. El principal argumento de estas teorías es que entre emociones y juicios existe una relación de dependencia. Si cambiamos el juicio sobre el que se basa una emoción, la emoción también cambia.

Perspectiva psicopedagógica de la inteligencia emocional: aproximaciones a la relación inteligencia y emoción

Este aparte comprende la emoción, a partir de su relación con la inteligencia en perspectiva psicopedagógica, brinda la posibilidad de comprender el alcance de algunas de las teorías y modelos más relevantes del siglo XX e inicios del siglo XXI.

Es importante situar que las conceptualizaciones sobre la inteligencia han oscilado entre distintas posiciones asociadas con los tipos de paradigmas que subyacen a estas. Así a comienzos de siglo XX es posible encontrar definiciones de la inteligencia asociadas a su medición mediante test y vinculados a su vez, con un tipo de paradigma más positivista, posteriormente luego de la segunda mitad de siglo XX y desde comienzos del siglo actual es evidente el cambio de paradigma, con énfasis a uno más interpretativo hermenéutico, en el marco del giro cognitivo, este segundo momento es posible situar autores como Gardner (teoría de las inteligencias múltiples), Goleman (inteligencia emocional), cuyas teorías se presentan brevemente en este aparte.

Adicionalmente, en la contemporaneidad se introduce la discusión alrededor de la inteligencia emocional, la cual dialoga con la psicología humanista y el counseling¹⁷, poniendo énfasis en el desarrollo de lo emocional, en este orden de la discusión, a partir de la mitad del siglo XX se encuentran entre otros autores a Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, citados por Bisquerra (2009) quienes se ocupan del análisis de las emociones con aplicaciones prácticas en el counseling y en la psicoterapia, anteriormente mencionados. Después vendrán la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis (1977) y la terapia cognitiva de Aaron Beck (1976),

¹⁷ “La definición de counseling es algo más compleja, ya que se considera como un «proceso interactivo basado en estrategias comunicativas que ayuda a reflexionar a una persona de forma que pueda llegar a tomar las decisiones que considere adecuadas para sí misma de acuerdo con sus valores e intereses y teniendo en cuenta su estado emocional»” (Barreda, G; Pérez, M y Hernández, D, 2013, p. 237).

que toman en consideración los desórdenes emocionales de una forma que se pueden considerar en tanto precursores prácticos de la inteligencia emocional (Bisquerra,2009, p.125). A seguir, se muestra de manera breve algunas tendencias sobre los estudios de inteligencia emocional.

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner

Gardner (1995) citado por Bisquerra (2009) considera siete tipos de inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. De estos tipos, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal las que se resaltan principalmente, ya que, se relacionan con el desarrollo de inteligencia emocional. “En cierta forma, la inteligencia emocional está formada por estas dos inteligencias” (Bisquerra, 2009, p. 120).

Se entiende por inteligencia interpersonal una de las facetas de la personalidad que incluye capacidad de liderazgo, habilidades en la resolución de conflictos en distintos ámbitos de convivencia y posiciona la importancia del valor de la cooperación; de esta forma, se puede decir que coincide con una inteligencia de tipo social¹⁸. Por su parte, la inteligencia intrapersonal hace referencia a la capacidad de precisarse a sí mismo y de implementarlo de manera oportuna para interactuar de forma efectiva a lo largo de la vida, se puede decir que coincide con la inteligencia personal. Según Bisquerra (2009) “de la unión de la inteligencia interpersonal y de la inteligencia intrapersonal surge la inteligencia emocional en el modelo de Goleman (1995)” (p. 121)

¹⁸ Bisquerra (2009) “La inteligencia social se refiere a un modelo de personalidad y comportamiento que incluye una serie de componentes como sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial, empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y los grupos, llevarse bien con la gente, ser cálido y cuidadoso con los demás, estar abierto a nuevas experiencias e ideas, habilidad para tomar perspectiva, conocimiento de las normas sociales, adaptabilidad social, etc” (p. 122)

La inteligencia emocional según Salovey y Mayer

Según Salovey y Mayer (1990) citados por Bisquerra (2009), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; al igual que, “la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones (con el fin de) promover crecimiento emocional e intelectual” (Bisquerra, 2009, p. 128). La inteligencia emocional en esta perspectiva se estructura en tanto modelo de cuatro ramas interrelacionadas a saber:

Percepción emocional. Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a uno mismo, en otros, a través del lenguaje, conducta. Facilitación emocional del pensamiento. Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración de emoción y cognición). Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Comprensión emocional. Capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones. Se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; es decir la capacidad de interpretarlas y Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal logrando hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida y regular las emociones en uno mismo y en otros. Esta regulación reflexiva requiere capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

El modelo de inteligencia emocional según Salovey y Mayer citados por Bisquerra (2009) posibilita el enmarque de la conciencia emocional y la autoconciencia (yo), por tanto, desarrolla

el autoconocimiento y la autoconfianza. También moviliza el desarrollo de la conciencia social (otros), la empatía, la conciencia organizacional y la orientación al servicio. La gestión emocional requiere entre otros asuntos: regulación, adaptabilidad, iniciativa, liderazgo, comunicación, gestión de conflictos y colaboración, entre otros aspectos. Salovey y Mayer (2007) “proponen que la inteligencia emocional se desarrolle a través de procesos educativos en la familia, en la escuela, en las organizaciones y en todo lugar, (en una perspectiva de) responsabilidad educativa” (Bisquerra, 2009, p. 130). Salovey y Mayer (2007) expresan la importancia de promover experiencias educativas en torno a la educación emocional y convoca a seguir en esta dirección.

El modelo de Goleman

Propone 5 aspectos importantes para comprender la inteligencia emocional: Conocer las propias emociones. Tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Manejar las emociones. A fin de que se expresen de forma apropiada, se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. Motivarse a uno mismo. Una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionadas. Reconocer las emociones de los demás. Un don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base del altruismo. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.) y establecer relaciones. El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás.

Aquí es indispensable mencionar que, en momentos posteriores, Goleman (1998) modifica su modelo inicial y propone la siguiente estructura: Autoconciencia emocional:

autoevaluación apropiada, autoconfianza. regulación: autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad, innovación. Automotivación: motivación de logro, compromiso, iniciativa, optimismo. Empatía: conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás, aprovechamiento de los demás. Habilidades sociales: liderazgo, comunicación, influencia, canalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración y cooperación, trabajo en equipo.

El modelo de Bar-On

Por último, el modelo propuesto por Bar-On citado por Bisquerra (2009) utiliza la expresión “inteligencia emocional y social” para dar cuenta de un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que intervienen en la adaptación y el afrontamiento de las demandas y presiones del medio. Este modelo se estructura a partir de: componente intrapersonal: autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia. Componente interpersonal: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social. Componente de adaptabilidad: solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad. Gestión del estrés: tolerancia al estrés, control de la impulsividad. Estado de ánimo general: felicidad, optimismo. Aquí es importante “evaluar la relación entre lo que se experimenta (subjetivo) y la realidad (objetivo). La “flexibilidad” es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y comportamientos a las situaciones cambiantes de la vida” (Bisquerra, 2009, p. 134).

“La inteligencia emocional es una de las habilidades de vida que deberían enseñarse en el sistema educativo. Actualmente se prepara a los jóvenes para que sepan muchas cosas y puedan ser profesores; pero no todos van a serlo. En cambio, no se prepara para la vida; y, sin embargo, todos van a vivir en una sociedad no exenta de conflictos (interpersonales, familiares, económicos, paro, enfermedad, etc.)” (Bisquerra, 2009, p.132).

El debate en torno a la inteligencia emocional

Existen partidarios y detractores de la inteligencia emocional y sus usos en el nivel educativo. Los detractores critican que, en realidad, la inteligencia emocional es un aspecto más de la inteligencia o bien es un aspecto de la personalidad. Entre los defensores se argumenta que la inteligencia emocional, al poner en relación dos aspectos tradicionalmente antagónicos (inteligencia y emoción), significa una aportación importante en la investigación científica en psicología. (Bisquerra, 2009, p.136).

El problema es que, al no haber acuerdo sobre lo que realmente es la inteligencia emocional, se producen distintas perspectivas para medir el impacto de su apropiación mediante la educación emocional en la escuela.

El debate antes planteado se enmarca en lo que Bisquerra (2009) sitúa como “revolución o cambio emocional”, el cual se viene configurando desde los años noventa a nivel educativo y social. Algunas manifestaciones de esta revolución son las siguientes:

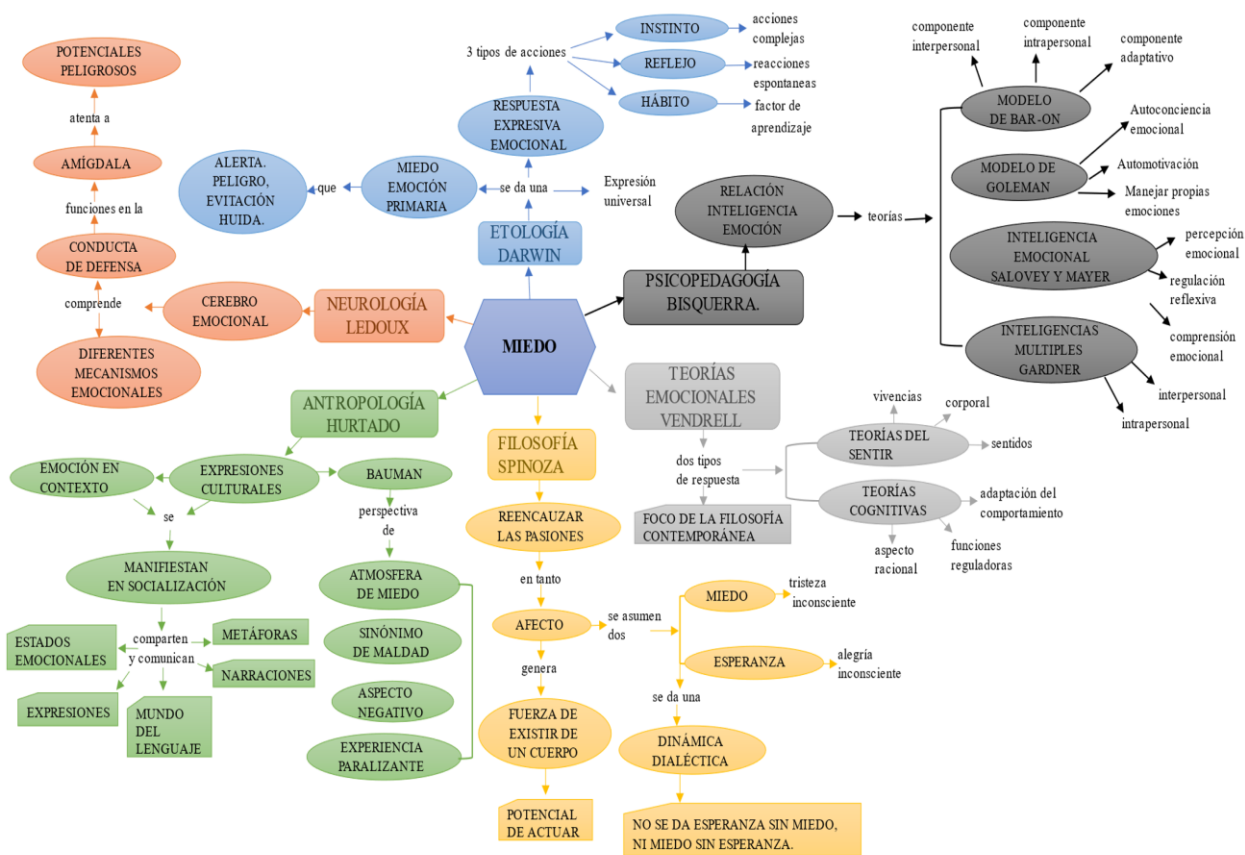
a) El aumento de estudios y publicaciones relacionadas con las emociones en psicología, que ha seguido un aumento exponencial entre 1995 y 2005.

b) La implicación de la neurociencia en el estudio del cerebro emocional, que ha producido más de 25.000 artículos en la década de los noventa y el desarrollo de organismos especializados en el tema, como el Instituto de Investigación sobre Emociones y Salud de la Universidad de Wisconsin, dirigido por Ned Kalin, todo lo cual ha hecho que se hable de la “década del cerebro”.

- a. La enorme difusión que ha tenido la obra de inteligencia emocional (1995) Daniel Goleman.

- b. La aplicación de la inteligencia emocional a la educación a través de la educación emocional.
- c. La toma de conciencia por parte de un sector cada vez mayor de educadores de cómo esto debe incidir en la práctica educativa.

Todas estas manifestaciones, junto con otras, sugieren insistentemente que la revolución emocional llegue a la práctica educativa a través de la educación emocional. El siguiente esquema muestra una síntesis de la mirada interdisciplinar alrededor de la emoción del miedo:



Esquema 1: Reconocimiento interdisciplinar de la emoción del miedo.

Las emociones son configuraciones complejas en el ser, que también se construyen, biológica, cultural, social, filosófica e históricamente, entre algunos aspectos. Es importante, de

este modo, reconocer un elemento envolvente y común entre todas, el cual ha sido nombrado en esta investigación, como experiencia y, en este caso, la experiencia emocional del miedo, pues es esta noción la que permite conectar la mirada interdisciplinar sobre el miedo hasta ahora desarrollada con el ámbito educativo y re-enfoca el horizonte de trabajo, en el cual se enfatizará en el tercer eje del marco conceptual.

Eje 2. Emoción, valoración y convivencia

El eje está subdividido en tres grandes apartes a saber: la valoración de la emoción, la prevención del conflicto a través de potenciar las dinámicas de convivencia escolar y el afrontamiento del conflicto.

La valoración. Emociones y teoría de la valoración.

Para iniciar, se pretende establecer en un primer momento el diálogo entre procesos de valoración y emoción, en ese sentido, se acogen aportes realizados por Bisquerra (2009) en su obra *psicopedagogía de las emociones*, y algunos argumentos de Dewey (2008) en su libro *teoría de la valoración*.

Dewey (2008) sitúa la definición de valor, en función de su acepción sustantiva y verbal. El verbo valorar es un acto de aprehensión. Se llama valoración simplemente debido al objeto que aprehende, el sustantivo valor designa algo que se puede calificar de valioso: algo que es objeto de cierta clase de actividad, por ejemplo, “cosas que existen con independencia de ser valoradas, como los diamantes o las minas y los bosques, son valiosos cuando son objeto de ciertas actividades humanas” (Dewey, 2008, p.18).

Cuando se ciñe la atención al uso del verbo valorar “se descubre que el habla común presenta un uso doble. Pues una ojeada al diccionario pondrá de manifiesto que en el habla

ordinaria las palabras valorar y valoración se utilizan verbalmente para designar tanto el apreciar, en el sentido de tener por precioso o querer” (Dewey, 2008, p.20) (y otras varias actividades casi equivalentes, como honrar, tener en alta estima), como el *evaluar*, en el sentido de fijar el valor de algo, asignarle un valor.

De otro lado, cuando el valor se considera en su acepción como sustantivo, se trata del *apreciar*, que recae sobre algo que encierra una referencia personal concreta, posee una cualidad aspectual que se llama emocional. La valoración en el sentido de evaluación se refiere primordialmente a una “propiedad relacional de los objetos en la que prevalece un aspecto intelectual del mismo tipo genérico que la que se encuentra en la estimación como cosa distinta de la palabra emotivo-personal estima” (Dewey, 2008, p.20). La doble significación de la palabra tal plantea un problema, la cuestión del uso lingüístico. Es decir que el uso verbal no resulta de gran ayuda, es más, cuando se emplea para orientar la discusión tiende a confundir.

Asimismo, Dewey (2008) establece una distinción entre valor y creencia¹⁹, desde un extremo en el que los llamados valores no son sino epítetos emocionales o meras interjecciones, hasta la creencia, en el otro extremo, de que ciertos valores racionales son los principios de los que depende la validez del arte, de la ciencia y de la moral. La discusión en torno a los valores se ve profundamente afectada por teorías epistemológicas del idealismo y el realismo y por teorías metafísicas acerca de lo subjetivo y lo objetivo. “Dada una situación de esta índole, no es fácil encontrar un punto de partida que no esté comprometido de antemano” (Dewey, 2008, p.12)

¹⁹Para desarrollar su *teoría*, Dewey construye una obra que se puede dividir en dos partes. En la primera de ella, compuesta por los capítulos I al VI, el autor propone aclarar "la confusión que aqueja al debate actual sobre el problema de la valoración" (p. 123) y en su segundo momento da cuenta de su postura teórica y también metodológica del cómo se puede vincular a cabalidad un proceso de valoración verificable y observable.

Aparentemente, este contraste entre la ciencia natural y los asuntos humanos conduce a una bifurcación, que llega a ser una ruptura radical. “La eliminación de las concepciones de valor de la ciencia de los fenómenos no humanos es, desde un punto de vista histórico, relativamente reciente” (Dewey, 2008, p.14). Esto se debe a que “durante siglos, digamos que hasta los siglos XVI y XVII, se supuso que la naturaleza es lo que es, debido a la presencia en ella de fines, que en su propia condición de fines representaban el ser completo o perfecto.” (Dewey, 2008, p.14)

En ese contexto, no había necesidad ni lugar para ningún problema de valoración y valores separados, porque lo que ahora se llaman valores se entendía como algo incorporado en la propia estructura del mundo. Pero, cuando las “consideraciones teleológicas se fueron eliminando en una ciencia natural tras otra, y finalmente en las ciencias de la fisiología y la biología, surgió el problema del valor como problema separado” (Dewey, 2008, p.15)

Por otro lado, “toda conducta humana deliberada y planificada, personal o colectivamente, parece estar influida, si no gobernada, por estimaciones del valor o mérito de los fines que se trata de alcanzar” (Dewey, 2008, p.13)

Es entonces que, el comportamiento humano parece estar influido, sino regido, por consideraciones como las que “se expresan en las palabras bueno-malo, correcto-incorrecto, admirable-detestable, etc. Toda conducta que no se limite a ser ciegamente impulsiva o mecánicamente rutinaria parece implicar valoraciones” (Dewey, 2008, p.15). El problema de la valoración esta, pues, estrechamente asociado al problema de la estructura de las ciencias de las actividades y de las relaciones humanas. “La expresión valor (value) se emplea en inglés como verbo y sustantivo, y existe una controversia de base sobre cuál de esos sentidos sea el primario” (Dewey, 2008, p.18).

Modos de valoración de la emoción: ¿interjectiva (Dewey) y/o automática (Arnold)?

Para Dewey (2008) las expresiones de valor no pueden ser constitutivas de proposiciones que afirmen o nieguen, porque son puramente interjectivas. “Expresiones como bueno, malo, correcto, incorrecto, hermoso, espantoso, etc., serian equivalentes en su naturaleza a interjecciones o a fenómenos como ruborizarse, sonreír, llorar; o a estímulos para mover a otros a actuar de determinada manera” (Dewey, 2008, p.25). Deben ser proposiciones genuinas y fundamentadas en propósitos, intenciones, planes, etc, que influyan en la actividad humana y sean observables.

En este sentido, se encuentra una ambigüedad peligrosa en las palabras sentimiento y expresar, por ejemplo, los sonidos emitidos involuntariamente, son hechos de comportamiento orgánico, que no son en ningún sentido expresiones de valor, (como el llanto de un niño recién nacido) pero, cuando la actividad comportamental se realiza con algún propósito, dando la postura de suscitar alguna respuesta, el medio en el que se inscribe es el del lenguaje; “es un signo lingüístico que no solo dice algo, sino que pretende decir, comunicar, contar.” (p. 30) La referencia a sentimientos, en sentido de estados mentales internos, es superflua y gratuita, no está abierta a la común observación y descripción; las valoraciones deben ser pautas de comportamiento observables, que puedan ser estudiadas como tales.

En cambio, sostiene el autor, las expresiones de valor están involucradas con las relaciones comportamentales. Por ello, las interjecciones no tienen en sí mismas la propiedad de ser enunciadas con un contenido verificable, pero es posible pensar que las acciones y modificaciones en los rumbos de acción que ellas producen sí los tengan; esto quiere decir que se requiere de un contexto específico para determinar las intenciones de ese proceso interjectivo.

En este sentido, es importante vincular directamente los postulados de valoración, con valoración emocional, por tanto, Arnold²⁰ (1960) citado por Bisquerra (2009) considera que hay dos tipos de valoraciones una de tipo primario, que es automática y, otra de tipo secundario que es cognitiva.

Mecanismo de valoración automática primaria.

Según la teoría de la valoración automática de Arnold (1960), “aceptada por la mayoría de los estudiosos de la emoción, existe un mecanismo innato que valora cualquier estímulo que llega a nuestros sentidos” (Bisquerra, 2009, p. 16), esta valoración puede ser consciente o inconsciente. De hecho, se trata de una reacción tan rápida que, aunque sea cognitiva, en general, no es consciente o cognoscitiva. De hecho, es una valoración automática, tal como indica su nombre; otra denominación para el mismo fenómeno es valoración primaria” (Bisquerra, 2009, p. 16)

En esta valoración está presente el grado en que se percibe el acontecimiento como algo favorecedor o peligroso, lo cual producirá diferentes emociones. Cuando se habla de “emociones positivas es porque el acontecimiento se valora como un progreso hacia los objetivos, hacia el bienestar” (Bisquerra, 2009, p. 17); cuando el acontecimiento “se valora negativamente (un obstáculo, un peligro, una dificultad, una ofensa, etc.) genera emociones negativas” (Bisquerra, 2009, p. 17) En la valoración de los acontecimientos, influyen bastantes aspectos o factores como: evaluación de las habilidades de afrontamiento, experiencia previa, aprendizaje, contexto, acciones, etc. “Esto hace que un mismo acontecimiento pueda ser valorado de forma distinta según las personas” (Bisquerra, 2009, p. 17). En esta medida, se “pone en evidencia cómo la

²⁰Arnold fue una pionera que se adelantó en el tiempo al enfoque cognitivo. Según su opinión, la secuencia emocional es percepción → valoración (appraisal) → experiencia subjetiva → acción.

emoción no depende del acontecimiento en sí, sino de la forma que tenemos de valorarlo” (Bisquerra, 2009, p. 17) pero, es importante aclarar que tanto el acontecimiento como la emoción están en constante relacionalidad y claramente los productos o efectos de los acontecimientos determinan la respuesta, expresión y valoración emocional.

Para complementar este primer momento es necesario tener en cuenta, los sentimientos de agrado y desagrado, que se presentan en Dewey (2008), pues en su relación con la valoración se han de “considerar en términos de modos de comportamientos observables e identificables” (Dewey 2008, p.41) En tanto que comportamental, es aplicable el adjetivo “afectivo-motor, aunque hay que poner cuidado en no permitir que la cualidad afectiva se interprete en términos de sentimientos privados, interpretación que anula el elemento activo y observable que se expresa en motor. Pues lo motor tiene lugar en el mundo de lo público y observable” (Dewey, 2008, p.41)

En función de comprender la relación entre las valoraciones y el sentimiento de agrado, hay que entender a este último como una cuestión observable. En este orden de ideas, Dewey critica las posiciones que tratan a los sentimientos de agrado y desagrado con independencia de sus contextos de acción real en el mundo, ya que solo en contextos determinados pueden sugerir proposiciones verificables respecto de lo que se quiere lograr para satisfacer al agente y producirle agrado, Para Dewey, las proposiciones son susceptibles de verificación empírica porque "a través de esas observaciones se descubre el nexo que existe entre un deseo determinado y las condiciones respecto a las cuales funciona" (Dewey, 2008, p.41)

Las proposiciones de valoraciones son posibles, solo en el sentido en el que estas se acercan a cuestiones de hechos. Lo anterior permite a Dewey pensar en que nuestras

valoraciones no tienen solamente una realidad mental, sino también una realidad factual, es decir, son hechos en el mundo y, son susceptibles de análisis científico Dewey (2008, p.73)

El proceso de valoración comprende aspectos orgánicos de las expresiones del ser (muchas veces emociones), pero, esto no significa que recaen en un valor como tal, los sentimientos meramente internos y personales, sino, comunican, expresan, o mantienen una actividad consciente o comportamiento, no pueden suscitar como figuras clave de la valoración, ya que, no se hacen observables, ni verificables, ni sociables ante el otro, de ahí la necesidad de comunicar, de tener una intención o propósito con el sentimiento; un comportamiento o actividad que sea evidente del hombre en comunidad, se pretende que otros sentimientos renazcan y se puedan convertir en acciones.

Mecanismo de valoración cognitiva o secundaria.

Lazarus (1991) citado por Bisquerra (2009) argumenta que, una vez que se ha producido la valoración automática o primaria, se produce de inmediato una valoración cognitiva o secundaria, en la cual “nos preguntamos: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación? Si la respuesta es afirmativa, la respuesta fisiológica disminuye su intensidad y estoy en mejores condiciones de manejar la situación” (Bisquerra, 2009, p. 17)

Al contrario, si se valora que no se está en condiciones de hacer frente a la situación, “la intensidad neurofisiológica se puede ver acentuada hasta el punto de perder el control personal. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión)” (Bisquerra, 2009, p. 17). Lo que causa intriga es que estas valoraciones se producen en fracciones de segundo. Como evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, aspectos personales, percepción de ambientes, etc. “Una emoción depende de lo que es importante para nosotros” (Bisquerra, 2009, p. 17)

La implicación educativa que se puede derivar de la teoría de la valoración es que se puede “aprender a valorar los acontecimientos de tal forma que se relativice el impacto negativo que pueda ocasionar” (Bisquerra, 2009, p. 17) es, a partir del aprendizaje de la regulación emocional y se puedan minimizar los efectos de desagrado en mayor medida, y así cambiar los estilo de valoración. Estilo valorativo: Se ha visto que las emociones se activan a partir de las valoraciones que hacen de los acontecimientos. El estilo valorativo es la particular forma de valorar los acontecimientos y depende de cada persona. Algunas personas tienden a valorarlos positivamente; otros negativamente; otros, objetivamente. El estilo valorativo influye en la intensidad de las emociones. Por otra parte, el estilo valorativo se puede modificar mediante el aprendizaje.

Ambas valoraciones se dan en un brevísimo espacio de tiempo, dándose relaciones complejas entre ellas. En esta medida es importante rescatar el término revaloración o reevaluación propuesto por Lazarus, quien argumenta que las valoraciones iniciales pueden ser reconsideradas y hasta modificadas, esto da la posibilidad de cambiar la perspectiva de la experiencia emocional inicial. También resalta la importancia de las “estrategias de afrontamiento (copingskills), entendidas como un proceso dinámico de búsqueda de soluciones a los retos que plantea la vida” (Bisquerra, 2009, p. 51) como un potencial de transformación *experiemocional*.

De la emoción al sentimiento.

Conviene entonces, aclarar brevemente lo siguiente: el procesamiento emocional es un “fenómeno neuronal propio del cerebro del cual no se es consciente, que se activa a partir de la valoración automática” (Bisquerra, 2009, p. 21) que coincide con la componente psicofisiológica. La expresión emocional es la manifestación externa de la emoción, lo cual se

produce a través de la comunicación verbal y no verbal, como la expresión (principalmente del rostro) coincidente con la componente comportamental.

La emoción no se puede quedar solamente en un funcionamiento interjetivo, es por ello, que para aclarar en mayor medida este tema, se trae lo argumentado por Bisquerra (2009) quien asume como necesario realizar la *distinción entre emociones y sentimientos*; así, las emociones se caracterizan por su brevedad, ya que pueden durar segundos, minutos, a veces horas y días; pero difícilmente una emoción dura semanas o meses, es entonces, que se puede hablar de los sentimientos y estados de ánimo, ya que, estos sí pueden durar semanas o meses. Los rasgos de personalidad también son derivaciones de las emociones. Por ejemplo: a alguien rudo se le va a caracterizar con la emoción ira, o a alguien tímido con la emoción de miedo social.

Ahora bien, al hablar de episodios emocionales como fenómeno más duradero que la emoción, se distinguen diversos estados emotivos que suceden y se ligan a un mismo acontecimiento que pueden durar días o incluso semanas. Este suceso determinado puede hacer sentir una multiplicidad de emociones, que a veces se confunden y son vividas como una sola. De este modo, argumenta Bisquerra (2009) que “un episodio emocional que se alarga se puede convertir en un sentimiento” (p. 21); para comprender profundamente este cambio es necesario describir lo siguiente:

Según Bisquerra (2009) en la respuesta emocional se pueden identificar, variedad de elementos, pero principalmente tres componentes de la emoción: neurofisiológico, comportamental y cognitivo,

El componente neurofisiológico: consiste en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, cambio en el tono muscular, secreciones hormonales, cambios en los niveles

de ciertos neurotransmisores, etc. Las emociones son una respuesta del organismo que se inicia en el SNC (Sistema Nervioso Central).

El componente comportamental: coincide con la expresión emocional. La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. El lenguaje no verbal, principalmente las expresiones del rostro y el tono de voz aportan señales de bastante precisión. Las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de unos veintitrés músculos, cuyo control voluntario es difícil. (p. 18). Pero este componente se puede disimular y se puede entrenar, esto es importante porque permite tomar conciencia de cómo la expresión emocional se puede aprender.

El componente cognitivo: es la experiencia emocional subjetiva de lo que pasa. Permite tomar conciencia de la emoción que se está experimentando y etiquetarla (cuando se toma conciencia de la emoción se pasa a un término de sentimiento), en función del dominio del lenguaje.

Es importante, aclarar que estos tres elementos están transversalizados por factores que se viven en lo social y cultural también, es decir los acontecimientos, acciones, hechos y momentos que se vivencian en los distintos contextos y permiten realizar formas de valoración.

De ahí la importancia de una pedagogía emocional encaminada, según el autor, entre otros aspectos, a un conocimiento de las propias emociones y su denominación apropiada. Ser capaz de poner nombre a las emociones es una forma de conocernos a sí mismos.

Ahora bien, “el componente cognitivo de la emoción coincide con el sentimiento. Un sentimiento se inicia con una emoción, pero se puede alargar mucho más” (Bisquerra, 2009, p.

21). De hecho, hay sentimientos que pueden durar toda la vida. “Un sentimiento²¹ es una emoción²² hecha consciente” (Bisquerra, 2009, p. 21). Esta consciencia permite la intervención de la voluntad para prolongar el sentimiento o para acortar su duración.

Todo esto tiene implicaciones psicopedagógicas, por ejemplo, en palabras de Bisquerra (2009) el odio y el miedo han sido grandes motores de la historia; el amor ha quedado como algo más particular, privado, de andar por casa. Pero ¿qué tipo de miedo se está experimentando y volviendo historia en la sociedad? Quizá uno destructivo que no le da tregua a la conciencia, bondad y reencauzamiento que se puede generar de una sola emoción, como sistema complejo, que se fundamente en el respeto, la aceptación de la diferencia, la inclusión, el afrontamiento pacífico de conflictos, la empatía, la compasión, el amor, el perdón y la estima de sí.

En esta medida, se debe tener en cuenta que una emoción es una respuesta a cambios en el ambiente. El sentimiento es la toma de conciencia de la emoción, momento a partir del cual se puede alargar o acortar con la participación de la voluntad. Los sentimientos se dirigen hacia una persona o un objeto; pero también se vinculan con relación a acontecimientos y acciones.

²¹Sentimiento y afecto pueden considerarse como sinónimos a efectos prácticos. Ambos se refieren a fenómenos emocionales duraderos que coinciden con la dimensión cognitiva de la emoción, los sentimientos y los afectos pueden durar largos períodos de tiempo, incluso toda la vida. (Bisquerra, 2009)

²² Los estados de ánimo son más vagos o imprecisos que las emociones, suelen carecer de una provocación contextual inmediata. Se denominan estados de ánimo o estados de humor (mood). Un estado de ánimo no tiene una motivación clara; a diferencia de una emoción o un sentimiento, en un estado de ánimo no tiene que haber necesariamente un objeto que lo provoque. Tal vez por esto suelen describirse más bien en términos generales: estoy deprimido, alegre, feliz, irritable, hostil, melancólico, etc. Los estados de ánimo son de menor intensidad y de más duración que las emociones. Los estados de ánimo tienen que ver con las experiencias de la vida pasada que hacen que uno se sienta perturbado, triste, con una actitud positiva, etc. En la medida en que se tengan estados de ánimo negativos intensos, con una duración mayor de lo razonablemente aceptable se puede entrar en los desórdenes emocionales. Hay rasgos de personalidad asociados con estados emocionales. Así, por ejemplo, se suele pensar en personas que son alegres, tristes, miedosas, rabiosas, cariñosas, etc. Es decir, en la medida en que una emoción caracteriza el comportamiento de una persona, puede pasar a constituir un rasgo de personalidad. Bisquerra (2009)

Existe un modelo relacional con la anterior perspectiva, el modelo procesual de Scherer (1993), quien considera que en la emoción pueden observarse cinco componentes, cada uno de ellos con unas funciones específicas, estos son:

-Procesamiento cognitivo de estímulos (evaluación del contexto)-Procesos neurofisiológicos (regulación del sistema). - Tendencias motivacionales y conductuales (preparación para la acción). - Expresión motora (comunicación de intenciones). – Estado afectivo subjetivo (reflexión y registro).

Estos componentes amplían los tres anteriores cognitivo, fisiológico, conductual, en tanto se agrega la evaluación la cual coincide con Arnold y Lazarus y la preparación para la acción que presenta coincidencia con Frijda y el término orexis. Es decir que se pueden tener en cuenta como aspectos complementarios.

Actividad, orexis y acontecimiento en la valoración emocional.

Si se propone una sinergia conceptual entre Dewey (2008) y Bisquerra (2009) se pueden situar tres conceptos: actividad, orexis y acontecimiento.

Según Dewey (2008) es la existencia de actividades organizadas que suscitan ciertas respuestas en otros y que pueden ser utilizadas con el fin de suscitarlas, las cuales están justificadas en las siguientes aseveraciones:

- Fenómenos sociales: forma de comportamiento que se caracteriza por la interacción, o la transacción entre dos o más personas. La actividad interpersonal es todavía más evidente “cuando la muestra de comportamiento personal orgánico en cuestión se produce con el fin de suscitar cierta clase de respuesta en otras personas” (Dewey, 2008, p. 34).

Si se sitúan las expresiones de valor en esta dinámica, “nos vemos llevados, una vez efectuada la necesaria eliminación de la ambigüedad de expresión y la inaplicabilidad del sentimiento, a concluir que las expresiones de valor tienen que ver con o están involucradas en las relaciones comporta mentales de las personas entre sí” (Dewey, 2008, p.34)

- Se toman como signos (cuando se emplean como signos), los gestos, las posturas y las palabras son símbolos lingüísticos. “Dicen algo y tienen naturaleza de proposiciones. (...) se efectúa para determinar cuál es la realidad de cosas que son empíricamente observables; no trata de sentimientos internos” (Dewey, 2008, p.35)
- Si las proposiciones implicadas son expresiones de valoración entonces se sigue que: “los fenómenos de valoración son fenómenos sociales o interpersonales, son tales que suministran material para proposiciones acerca de sucesos observables, proposiciones susceptibles de prueba o verificación o refutación empírica” (Dewey, 2008, p.36-37)

Las proposiciones se refieren directamente a una situación existente, e indirectamente a una situación futura que se pretende y se desea producir. Las expresiones se emplean como “intermediarias para producir el cambio deseado de las condiciones presentes a las condiciones futuras” (Dewey, 2008, p.38). Es necesario que quede claro en cada contexto, para que las expresiones verbales empleadas signifiquen cualquier cosa o ninguna.

La orexis: predisposición a la acción.

Técnicamente, la predisposición a la acción se denomina *orexis*. La orexis “hace referencia a un amplio potencial de respuestas complejas que se puede dar o no. Entre ellas están el control de la propia expresión emocional, la represión emocional, la huida, el ataque, llorar, reír, etc.” (Bisquerra, 2009, p. 20). La dimensión oréctica de las emociones no es una condición

necesaria, ni suficiente, en la experiencia emocional. Esto según la forma en que la emoción impulsa a formas de comportamiento.

Cuando se dice que la emoción predispone a la acción, no significa que la acción tenga que darse necesariamente. “Esta predisposición a la acción se puede regular de forma apropiada con entrenamiento. Es decir, con educación” (Bisquerra, 2009, p. 19) se trata de dar respuestas apropiadas y no impulsivas.

A ello, se le suma que para entender lo que es una emoción, lo mejor es experimentarla. Una emoción se activa a partir de un acontecimiento. “El acontecimiento puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario” (p.16) entre otros: imaginar un logro, algún pensamiento, un deseo o una fantasía.

Una potencial autora de esta forma de predisposición es: Nico H. Frijda (1993) quien propone el concepto de “predisposición a la acción”, este enfoque introduce la motivación y la cognición dentro de la emoción. La motivación la posiciona como una predisposición a la acción, considerando que según cada emoción se da una tendencia de predisposición de acción.

La experiencia emocional predispone a la acción; “pero la acción subsiguiente ya no forma parte de la emoción. Por ejemplo, el miedo predispone a huir; la ira predispone a atacar. Pero la huida o el ataque ya no forman parte de la emoción” (Bisquerra, 2009, p. 21) El efecto es la experiencia emocional, de la cual sí se es consciente y coincide con la componente cognitiva; “es la toma de conciencia de la reacción psicofisiológica y cognitiva que acontece en una emoción” (Bisquerra, 2009, p. 21)

Acontecimiento y acción.

Para poder hablar de *acontecimiento* se retoma la definición de *acción* de Hannah Arendt (1997), para quien la acción tiene un comienzo definido pero un final impredecible: “Toda acción cae en una red de relaciones y referencias ya existentes, de modo que siempre alcanza más lejos y pone en relación y movimiento más de lo que el agente podía prever” (Bisquerra, 2009, p. 19). Así, la acción se caracterizará por ser impredecible en sus consecuencias, ilimitada en sus resultados y, también a diferencia de los productos del trabajo, irreversible.

La acción arendtiana concede durabilidad y sentido al mundo, qué pensar para que podamos saber cómo actuar. Y, de este modo, la palabra es entendida como una suerte de acción, como una vía para conferir sentido y durabilidad al mundo y para decir nuestra responsabilidad con respecto a él. “La responsabilidad queda aquí vertebrada, como ha señalado con acierto Michael Denny” (Arendt, 1997, p. 67) por tres elementos distintos, pero estrechamente relacionados: declarar la presencia de lo que está presente, declararse uno mismo presente y declarar un nexo entre sí y lo que está presente.

Pero, es indispensable reconocer que un acontecimiento, en palabras de Hannah Arendt, (1997) es inseparable de la imprevisibilidad y de la fragilidad de la acción y de las palabras que vinculan a los individuos entre sí. “Cada acontecimiento en la historia humana revela un paisaje inesperado de acciones y pasiones y de nuevas posibilidades que conjuntamente trascienden la suma total de voluntades y el significado de todos los orígenes” (Arendt, 1997, p.33) en esta medida, el acontecimiento, puede revelar significados cuando está acompañado de la palabra (el lenguaje).

El acontecimiento también se denomina estímulo, este acontecimiento o estímulo a veces recibe el nombre de objeto que pueden generar emociones, dentro de esta posibilidad de estímulos, están: los hechos, las cosas, los animales, personas, etc, teniendo en cuenta que “la mayoría de las emociones se generan en la interacción con otras personas” (Bisquerra, 2009, p. 16).

Características de la valoración
<p>Uso del lenguaje es fundamental. Contenido verificable. Contexto específico de acción y acontecimiento (para determinar las intenciones del proceso interjetivo). La interjección en sí misma no produce procesos de valoración, pero, lo que suscita de ella, logra. Comportamientos observables, que se puedan describir, que tenga un propósito y suscite alguna respuesta.</p>
Tipos de valoración
<p>1. Mecanismos de valoración primaria—puede ser consciente o inconsciente —es un proceso automático — se percibe el acontecimiento como: favorecedor o peligroso. Para este proceso de valoración se tiene en cuenta: - la evaluación de habilidades de afrontamiento — Experiencias previas —aspectos personales, percepciones contexto. Pueden contener aspectos meramente orgánicos, pero estos deben comunicar, ser observables, evocables a acciones.</p> <p>2. Valoración secundaria: Se valoran las condiciones de afrontar o no alguna situación. (Si la emoción es muy intensa puede producir difusiones o trastornos). -se produce en fracciones de segundos.</p>
Elementos que posibilitan la valoración
<ol style="list-style-type: none"> 1. Oresis: predisposición a la acción, es la potencia de respuestas complejas que se pueden dar o no, se da a través de: - Control de la propia expresión emocional, la huida, ataque, etc. - Impulsa formas de comportamiento - No significa que la acción pueda darse necesariamente, -La predisposición se puede regular con la educación (es dar respuestas apropiadas, no impulsivas). 2. Acción: Tiene un comienzo definido, pero, un final impredecible, frágil, conduce a la durabilidad y sentido (que pensar para saber cómo actuar), crea un nexo entre el sí mismo y lo que está presente. Está en una red de relaciones y referentes ya existentes. 3. Acontecimiento: La emoción se activa a partir de éste, el acontecimiento puede ser físico o social (interno, externo, real, imaginario), revela un pasaje inesperado de la acción, un mismo acontecimiento puede ser valorado distinto. La emoción no depende del acontecimiento en sí, sino de la forma que se tiene de valorarlo, es decir, sus efectos producen emoción. 4. Contextos específicos: proposiciones verificables, se producen significados.
Valoración en el ámbito educativo

<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento emocional: ser capaz de dar el nombre o categoría a la emoción, es un factor clave para el reconocimiento de sí mismo. 2. Emoción y sentimiento: La primera se caracteriza por su aspecto de brevedad y respuesta inmediata, en la segunda la durabilidad es más profunda hasta de por vida, es decir un episodio emocional que se alargue se puede convertir en sentimiento, por otro lado cuando la emoción se hace consiente, se convierte en sentimiento, por ello, su carácter de durabilidad. Esa conciencia permite la intervención de la voluntad para prolongar el sentimiento o acortar su durabilidad (es una decisión). 3. Respuesta emocional: Se encuentran diversas formas, entre ellas se rescatan las siguientes: 1. Neurofisiológica (respiración, sudoración, SNC, etc.) 2. Comporta mental (expresión emocional-comunicación, lenguaje) 3. Cognitiva (permite tomar conciencia de la emoción, se pasa a un termiónico de sentimiento, dominio del lenguaje en cuanto al sentir, incluye la experiencia emocional, preparación para la acción) 4. Evaluación (Regulación del sistema, valoración del contexto, comunicación de la experiencia) 5. Reflexión reencause. Aprender a valorar los acontecimientos de tal forma que se llegue a un tipo de relativizar aquellos impactos desagradables y transformarlos (minimizar los efectos de desagrado y cambiar el estilo valorativo). 4. Regulación emocional y aprendizaje, permite reevaluar la emoción, reconsiderarla modificarla, crear estrategias de afrontamiento y así transformar la experiencia emocional. Estimación.

Tabla 1. Resumen de las categorías asociadas a la valoración

La prevención. El emocionar en educación y la educación continua para la vida: dos modelos distintos y una propuesta conjunta para la convivencia emocional.

“La pregunta por el otro, por lo otro, el sí mismo adquiere un nuevo carácter, y eso me llevó, a mí, personalmente, a tomar en serio esto de la dimensión relacional; me llevó a tomar en serio que existan fenómenos que pertenecen a la relación”
(Maturana, 1999, p.240)

La convivencia en esta investigación se asume como el eje de integración del sí, los otros y lo otro. Las dimensiones de constitución de la experiencia emocional están estrechamente vinculadas con la constitución de la convivencia escolar.

Se entiende la convivencia como un sistema dinámico de relaciones que propenden por mantener un equilibrio entre los individuos (consigo mismos), los otros y lo otro (interacciones y

retroacciones entre individuos y entorno). Este equilibrio es de tipo homeostático, es decir, se constituye, nutre y transforma por un conjunto de situaciones de autorregulación individuales conducentes al mantenimiento de la composición y las propiedades internas de un entorno determinado, el cual está delimitado por la constitución de reglas y normas que se instituyen en el marco de la convivencia propia del ámbito físico-social ya sea escolar, familiar, laboral, etc. Los procesos de regulación en su dimensión emocional individual y colectiva se consideran de vital importancia para el análisis del conflicto convivencial escolar de allí, la importancia del estudio del para qué de la experiencia emocional del miedo, es decir: la convivencia y el afrontamiento de problemas asociados al conflicto convivencial, como relación compleja en la escuela.

La convivencia se asume, entonces, como un sistema de relaciones éticas que propenden hacia la creación de experiencias individuales en interacción con un entorno específico (escuela, trabajo, hogar, espacios públicos, etc). Implica tanto procesos de adaptación asociados con las experiencias en sus dimensiones emocionales, cognitivas y sociales como la transformación de ambientes socio-físicos en ambientes de aprendencia mediante los cuales se potencie la convivencia como experiencia de aprendizaje y transformación.

Es un fenómeno social humano que en palabras de Maturana (1999) se funda en el amor, por ende, las relaciones sociales que dependen se dan en justicia, respeto, honestidad y colaboración, son propias del operar de un sistema social humano. Pero, desde esta investigación se pretende construir una convivencia que involucre regulación, regulación emocional, afrontamiento a situaciones adversas y reconocimiento de la complejidad de las relaciones humanas. De este modo, se pone en escena la importancia de la educación como punto de encuentro, relación y desencuentro convivencial. A seguir, se sintetizan los principales elementos

del utillaje conceptual de Maturana (1999) que se consideran pertinentes para la investigación, en relación con la convivencia.

Teniendo en cuenta el pensamiento de Maturana (1999) los sistemas complejos de los individuos en la educación, y reconociendo que las emociones también son disposiciones del ser, que determinan o especifican dominios de acciones, es decir que conlleva a la comprensión de interacciones, de formas de vivir, de relaciones sociales y de transformación de sí mismo, el otro y lo otro.

El espacio relacional, debe ser un espacio consciente, donde se pueda dar la reflexión, confianza, respeto de sí mismo y de los otros “La existencia humana se da en el dominio de lo emocional” (Maturana, 1999, p.141). Los seres humanos están en continua transformación en un espacio relacional del lenguaje; todas las acciones humanas se fundan en alguna emoción.

El amor es una de ellas. Pero también están la agresión, el miedo, la pena, la vergüenza, la envidia, la codicia. El ser humano es intrínsecamente emocional y las emociones constituyen los fundamentos que especifican los dominios de acciones en que nos movemos en cada instante. Por esto digo que las distintas emociones constituyen distintos dominios de acciones. (Maturana, 1999, p. 262)

Los seres humanos son seres sociales, que viven en cotidianidad con el ser de otros constantemente; pero al tiempo, los seres humanos “somos individuos; vivimos nuestro ser cotidiano como un continuo devenir de experiencias individuales intransferibles” (Maturana, 1999, p.21). Ser social y ser individual parecen condiciones contradictorias de existencia, pero realmente no lo son. Se está en continuo cambio que se da tanto “como resultado de su dinámica interna, como gatillado por sus interacciones en un medio que también está en continuo cambio” (Maturana, 1999, p.23) como consecuencia de sus interacciones en el medio en que vive e interactúa con otros.

El medio social para que se preserve, debe tener una congruencia y organización, entre individuos, relaciones, interrelaciones y entorno, “esta congruencia estructural entre ser vivo y medio (cualquiera que éste sea) se llama adaptación” (Maturana, 1999, p.25). En consecuencia, “un ser vivo vive sólo mientras conserva su adaptación en el medio en que existe y mientras conserva su adaptación, conserva su organización” (Maturana, 1999, p.25) esto se da en relación universal, en la medida que solo en la conservación de la adaptación y organización, un medio social o sistema social existe. Se debe dinamizar una relación congruente entre la estructura del individuo y el medio, si no ocurre este proceso el individuo se puede desintegrar o muere. No es posible pensar la escuela como espacio de interacción educativo, sino se comprende el proceso mismo de educar como una dinámica de transformación de la vida escolar. Y tampoco es posible entender que educar es convivir sino se parte de la comprensión de que existe una triada relacional multidireccional entre sistema social (sociedad), lenguaje y educación; esta triada vincula y coloca en el centro de los procesos de interrelación socioeducativa a la emoción, desde la importancia de generar conductas reflexivas de los individuos que potencian la creación de los distintos sistemas sociales.

En palabras del autor, lo que es central en el proceso de educación “es que la relación maestro/niño modula el emocionar del niño de una manera que determina momento tras momento el emocionar que el niño aprende” (Maturana, 1999, p.63). Además, es también central en el proceso de educación el saber que el modo de emocionar aprendido por un niño en la escuela “va a constituir su manera de relacionarse consigo mismo y otros durante toda su vida, a no ser que su modo de emocionar cambie a causa de que ella o él estén conscientes de ello, y que no les guste” (Maturana, 1999, p.63)

Este proceso no es solamente del ser que se dirige a la escuela a “aprender” como mero receptor de información, sino el maestro construye conocimiento, y conciencia emocional de la mano con el estudiante. “Los niños y sus maestros son igualmente inteligentes e igualmente capaces en el dominio de la emocionalidad, aunque pueden ser diferentes en sus preferencias y hábitos de pensar y en lo que hacen debido a que han vivido vidas diferentes” (Maturana, 1999, p.66)

Se debe tener en cuenta, además que, aunque las emociones surgen en el flujo de “nuestra dinámica corporal interna, aquello que distinguimos al distinguir emociones en la vida diaria, son tipos o clases de conductas relacionales” (Maturana, 1999, p.64); por ejemplo: la agresión es el dominio de conductas relacionales a través de las cuales el otro es negado como “legítimo otro en coexistencia con uno mismo” (Maturana, 1999, p.64)

En esta línea de análisis, algunas de las categorías nodales del pensamiento de Maturana para poder entender su tesis del emocionar en educación, son, entre otras: sistemas sociales, lenguaje, emoción y educación; las cuales se describirán de manera breve a continuación:

Lenguaje

Es el mecanismo fundamental de interacción en el operar de los sistemas sociales humanos. El lenguaje “es un modo de vivir juntos en el flujo de coordinaciones recurrentes de conductas consensuales” (Maturana, 1999, p.44) existimos en este proceso, sólo en él se dan la reflexión y la autoconciencia como de la conciencia del otro.

Sistemas sociales

Para Maturana (1999) cuando un conjunto de seres vivos constituye con su conducta una red de interacciones que opera para ellos como un medio en el que se realizan como seres vivos y

conservan su organización, participación y adaptación en dicha red de interacciones, se tiene un sistema social. “Esta clase de sistemas es el resultado inevitable de las interacciones recurrentes que se dan entre seres vivos y cada vez que se den con alguna permanencia” (Maturana, 1999, p.26)

Cada sistema social particular, es decir, cada sociedad, se distingue por las características de la red de interacciones que la realizan “en la medida en que son sistemas sociales son sociedades distintas, porque sus miembros realizan conductas distintas (los comportamientos adecuados en cada una de ellas son diferentes) al integrarlas. Para ser miembro de una sociedad basta con realizar las conductas que definen a sus miembros” (Maturana, 1999, p.27)

Emoción

Al hacer referencia a las emociones, se habla de “dominios de conducta, de dominios de clase de conductas, en los cuales es la clase de conducta la que le da el carácter especial” (Maturana, 1999, p.242) es decir, cada una de las emociones es un dominio de conductas en el que las conductas. “la reflexión nunca se da fuera del respeto por sí mismo, la reflexión es un acto de emoción. (Maturana, 1999, p.243)

Se existe también en el flujo de emociones, esto es, “al distinguir emociones en la vida diaria distinguimos diferentes dominios o tipos de conductas relacionales, y al fluir de una emoción a otra cambiamos dominios de conductas relacionales” (Maturana, 1999, p.45) En este proceso, la persona crece como ser humanos que entrelaza lenguaje y emocionalidad en un flujo continuo de “trenzamiento de dominios relacionales (emociones) y recurrentes coordinaciones consensuales de conducta (lenguaje) que denominamos conversaciones” (Maturana, 1999, p.47)

Educación para la vida y el emocionar en la educación.

La educación es un proceso de transformación de vida conjunta con una orientación definida por la manera de vivir de la persona que actúa. “En este proceso, el niño se transforma en un tipo de ser humano u en otro según el curso del entrelazarse de las emociones y actuaciones vividas por él o ella en sus acciones recurrentes y recursivas con sus padres y maestros” (Maturana, 1999, p.41)

Por ello, es preciso, educar en la creación de los espacios que lleven a la persona a ser un humano responsable, socialmente consciente y que se respete así mismo. Educar es “crear, realizar y validar en la convivencia, un modo particular de convivir. Esto significa siempre se realiza en una red de conversaciones que coordina el hacer y el emocionar de los participantes” (Maturana, 1999, p.147)

Educar es convivir: el educando se transforma en la convivencia con el educador. El educador o educadora es aquel o aquella que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia donde otros se transforman con él o ella. Para que esto pase, el educando y el educador o educadora, deben acceder al espacio en que se aceptan mutuamente como legítimos otros en convivencia. *La educación se da en convivencia con otro.*

Desde la comprensión de la educación como convivencia, el autor abre la posibilidad de entender la educación como espacio para llegar a ser un ser humano que se respeta a sí mismo. Así, la educación como espacio de coexistencia operacional y relacional debe permitir, facilitar y guiar el crecimiento de la persona de tal modo que lleguen a ser un ser humano que vive y actúan con respeto de sí mismo y respeto hacia otros, que puede operar con conciencia social y comportarse con responsabilidad.” Libertad y responsabilidad son posibles en la vida humana

sólo si uno actúa en condición de autorrespeto y autoaceptación, la única condición que permite escoger sin ser movido por opiniones externas” (Maturana, 1999, p.62).

Por tanto, la escuela es un espacio relacional e interaccional educativo que permite e invita a general y expandir la capacidad de acción y reflexión, de tal modo que puedan contribuir, a la continua creación y conservación del mundo.

Por su parte, Bisquerra (2009) considera que una *educación para la vida* debe tomar conciencia de las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas. En su concepto, si la educación quiere preparar para la vida debe atender a lo emocional de forma prioritaria, como manera de prevención de aspectos conflictivos destructivos en la convivencia. Ya que, en el “siglo XX se han dado las siguientes características: la educación se ha ido generalizando hasta llegar a la totalidad de la población en los países desarrollados; se ha centrado básicamente en la instrucción cognitiva (adquisición de conocimientos en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, naturales, arte, educación física, etc.)” (Bisquerra, 2009, p.157) pero muchos aspectos relacionados a lo emocional se han quedado olvidados, a los procesos de afrontamiento, de convivencia, relaciones interpersonales, reconocimiento de sí mismo y del otro, es por ello, importante e indispensable educar de forma relacional el gran sistema complejo que es la vida humana.

Por tanto, se trata de un proceso continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico, desde la educación infantil hasta la vida adulta, y en la formación permanente durante toda la vida, puesto que adquirir las adecuadas facultades de educación en la emoción²³ cuesta prácticamente toda la vida. La educación emocional adopta un

²³ Ilustres teóricos y representantes de estos movimientos han llamado la atención sobre la dimensión afectiva del alumnado. Entre ellos recordemos a Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc. Movimientos

enfoque del ciclo vital; ya que su aprendizaje se extiende a lo largo de toda la vida. Allí se sitúan aspectos imprescindibles como: adquirir adecuado manejo del conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, denominarlas debidamente, regular las propias emociones con habilidad, prevenir los efectos nocivos de algunos efectos emocionales, favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y manejar las relaciones interpersonales y las emociones de los demás de forma educativa. Su adquisición y dominio favorecen la adaptación al contexto social y afrontamiento a los retos que plantea la vida.

Bisquerra (2009) relaciona la educación emocional con los procesos de bienestar, donde se procuran “comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc” (Bisquerra, 2009, p. 155) se procura dar un equilibrio en las experiencias de vida. Este bienestar involucra aspectos tales como: adecuada toma de decisiones que supone asumir responsabilidad y coherencia de las propias acciones, comportamientos y sentimientos considerando aspectos éticos, sociales y de seguridad. Es decir, adoptar una actitud favorable al bienestar; este aspecto de bienestar de vida supone la regulación y autonomía de acuerdos en sociedad.

Luego de precisar las dos propuestas para trabajar la convivencia, desde perspectivas distintas pero complementarias, a continuación, se sugiere un diálogo entre los valores planteados por Maturana (1999) y los principios sugeridos por Bisquerra (2009). Los valores²⁴

recientes de innovación educativa, tales como la educación psicológica, la educación para la carrera, la educación moral, el movimiento de las habilidades sociales, el aprender a pensar, la educación para la salud, la orientación para la prevención y el desarrollo humano (Bisquerra, 1998, 2000), etc., tienen una clara influencia en la educación emocional.

²⁴ Se fundan en el “respeto, la cooperación, la legitimidad del otro, en la participación, en el compartir, en la resolución de los conflictos a través de la conversación” (Maturana, 1999, p.263) pero, en la vida en general se vive en una continua negación de los valores. (Maturana, 1999, p.263).

asumidos en perspectiva de transformación son: respeto, interés, cooperación, ética como dominio, responsabilidad y confianza (Maturana, 1999) y los tres principios elegidos del modelo pentagonal²⁵ para la educación emocional son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional (Bisquerra, 2009). La forma de interrelación de principios y valores se expone en el siguiente cuadro.

Principios de la convivencia emocional diálogo entre Bisquerra y Maturana			
Principios		Valores	
Conciencia emocional²⁶	Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Se pueden especificar entre otros los siguientes aspectos (Bisquerra, 2009, p. 148)	Interés	Toda individualidad es social y solo se realiza cuando incluye cooperativamente en sus intereses, los intereses de los otros seres humanos que la sustentan.
	a) Toma de conciencia de las propias emociones. Es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.	Respeto	Las relaciones sociales deben constituir aperturas para compartir y colaborar sin ninguna expectativa de retribución. “En el respeto por sí mismo, se encuentra el respeto por el otro y en el respeto por el otro se encuentra el respeto por sí mismo” (Maturana, 1999, p. 42)
	b) Dar nombre a las emociones. utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.		
c) Comprensión de las emociones de los demás. Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse	Responsabilidad	Es la capacidad para responder por los propios actos. Es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la	

²⁵ El modelo pentagonal de Bisquerra (2009) está en proceso de construcción, análisis y revisión permanente. La versión que aquí se presenta es una actualización de versiones anteriores (Bisquerra, 2000, 2002; Bisquerra y Pérez, 2007). En el modelo expuesto las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

²⁶ Conciencia de sí o autoconciencia. El fenómeno de la autoconciencia “pertenece al lenguaje, en tanto coordinación de coordinaciones conductuales consensuales, no es una cosa etérea y con el fluir del vivir y del convivir” (Maturana, 1999, p.141), de modo que la autoconciencia es una “operación en la cual se distingue al que hace la distinción como un fenómeno que existe en la relación” (Maturana, 1999, p.141) viene a ser un fenómeno relacional. Cuando la persona de pronto se da cuenta de algo que antes ella no se había dado cuenta, de pronto tiene conciencia de algo, y que esa conciencia que ella tiene ahora hace que cambie un punto de vista que tiene con respecto a si misma, y ahora se configure otro emocioonar. (Maturana, 1999, p.147)

	<p>empáticamente en sus vivencias emocionales.</p> <p>d) Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir qué es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional.</p>	ad	<p>responsabilidad en la toma de decisiones. Ante la decisión de ¿qué actitudes (positivas o negativas) voy a adoptar ante la vida?, en virtud de la autonomía y la libertad, decidir con responsabilidad, sabiendo que en general lo más efectivo es adoptar una actitud positiva. (Bisquerra, 2009, p. 213)</p>
Principios		Valores	
Regulación emocional	<p>Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse y relacionarse con otros.</p>	Cooperación	<p>La conducta social está fundada en la cooperación, no en la competencia. La competencia es constitutivamente antisocial, genera desequilibrio y conflicto social, porque como fenómeno consiste en la negación del otro". (Maturana, 1999, p. 37) y la negación del otro se involucra con la negación de sí mismo al pretender que se valida lo que se niega.</p>
		Ética como dominio	<p>La solución de cualquier problema social siempre pertenece al dominio de la ética; es decir, "al dominio de seriedad en la acción frente a cada circunstancia que parte de aceptar la legitimidad de todo ser humano, de todo otro, en sus semejanzas y diferencias" (Maturana, 1999, p. 36), la naturaleza íntima del fenómeno social humano está en la aceptación y respeto por el otro.</p>
Autonomía emocional	<p>La autonomía emocional incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Entre otras:</p> <p>Autoestima y mantener adecuadas relaciones consigo mismo.</p> <p>Automotivación. Es esencial para dar sentido a la vida. El individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse de cierta forma como desea; para reflexionar en las emociones que necesita. Motivación proviene de la raíz</p>	<p>Autoconfianza</p>	<p>La autoconfianza es posible en la escuela como un acto de armonía, solo si se dan dinámicas relacionales de "reconocimiento íntimo y aceptación de que todos los seres humanos son igualmente inteligentes y capaces". (Maturana, 1999, p. 68) además para que los aprendientes en verdad aprendan en autorrespeto hacia los demás y autoconfianza. "La escuela debe crear un espacio relacional no-competitivo como característica de la emocionalidad básica que define la coexistencia estudiantil en él". (Maturana, 1999, p. 69)</p> <p>Así, cuando hacen cosas juntos en amistad, es decir, en autorrespeto y respeto hacia el otro, así como autoaceptación y aceptación del otro, sin exigencias, "en la emocionalidad de colaboración y no de rivalidad, en la</p>

	<p>latina movere (mover); igual que emoción (de ex-movere, mover hacia fuera). Por medio de esta vía se puede llegar a la automotivación, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Éste es uno de los retos de futuro de la educación. (Bisquerra, 2009, p. 165)</p>	<p>conducta a través de la cual el otro surge como un otro legítimo sin temor de desaparecer en las interacciones". (Maturana, 1999, p.70)</p> <p>La armonía social no surge de la búsqueda de lo perfecto a que invitan todas las "enajenaciones ideológicas, sino de estar dispuesto a reconocer que toda negación, accidental o intencional, particular o institucional, del ser humano como lo central del fenómeno social humano, es un error ético que puede ser corregido sólo si se le quiere corregir". (Maturana, 1999, p. 37)</p>
--	---	--

Tabla2. Diálogo entre el pensamiento de Bisquerra y Maturana. Recreación propia.

El afrontamiento dialógico: Conflictividad convivencial: desequilibrio espacio-temporal en la escuela

Definida la convivencia como un sistema dinámico de relaciones de tipo homeostático, que por su carácter se comprende en relaciones complejas, el conflicto emerge como una de sus aristas complementarias de análisis, no existe una sobredeterminación del uno al otro, ambos se condicionan mutuamente, de allí que es difícil hablar de convivencia sin que emerja la noción de conflicto, en parte por su inherencia en la micro sociología de las relaciones e interacciones humanas, también porque el conflicto convivencial encuentra una de sus aristas de producción en la naturalización de hábitos (conducta, comportamiento) por parte de los individuos que no permiten reconocer la construcción dinámica colectiva del entorno (lo otro) con los demás (los otros) en este caso en la escuela.

La conflictividad convivencial se entiende como desregulación valorativa de las acciones e intereses propios, desde el sí consigo mismo, desde el sí con los otros y desde el sí con lo otro

(entorno); también se relaciona con problemas de comunicación, conflictividad convivencial, alteración del equilibrio escolar de tipo emocional, y naturalización de los roles de dominancia, entre otros. La conflictividad se produce y se caracteriza entre otros asuntos por: 1. El desarrollo inadecuado de la capacidad de adaptación individual frente al cambio; 2. La falta de creación de límites claros entre los procesos de convivencia consigo, con los otros y con lo otro en el marco de un sistema dinámico de tipo homeostático como lo es la convivencia; 3. La desregulación y falta de consenso en la creación por parte del entorno de reglas y normas de tipo moral asociadas a resolver los conflictos convivenciales; 4. La desregulación y falta de aceptación individual de los marcos morales de convivencia social (escolar, familiar, laboral, espacios públicos) que han sido producto del consenso, este tipo de actitudes no permiten que las posibles soluciones se establezcan en el tiempo.

Los hábitos son formables tanto desde los presupuestos de la etología, la psicología como desde la filosofía de la educación. De allí que se sostenga la idea de que las emociones sean “formables” en tanto hábitos que son, y que se considere de alta importancia el paso de la emoción al sentimiento a partir de un proceso de concientización y de valoración asociadas a su inherencia en los procesos convivenciales en la escuela.

Según Bisquerra (2009) y Maturana (1999) el conflicto convivencial se puede producir cuando no se da una adecuada modulación y adaptación frente al cambio o una situación que lo provoque, entendiendo que no se pueden supeditar los intereses individuales a los colectivos, es decir, no se han logrado crear “hábitos emocionales” adecuados para resolver o tramitarlos adecuadamente; por el contrario, se requiere buscar el desarrollo de situaciones armónicas que permitan el justo desenvolvimiento de todas las dimensiones humanas individuales y colectivas.

Además de la formación de hábitos emocionales “saludables” es importante establecer límites entre los procesos de convivencia consigo, los otros y lo otro, pues las relaciones no son fijas, ni tampoco estables, en un proceso convivencial cuya característica primordial es ser dinámico. En cada núcleo de interrelaciones existe posibilidad y probabilidad de que se desarrolle un conflicto convivencial; pero simultáneamente, es posible que dependiendo de las situaciones el individuo se vuelva estático frente al continuo movimiento y cambio de las dinámicas sociales convivenciales que se pueden construir en el ámbito escolar (aula, clima escolar, etc).

La convivencia es entonces la búsqueda cotidiana y diríamos que milimétrica por tratar de entender los propios intereses tramitación de valores, para que al generar interrelaciones e interacciones con los otros, logre entender y desarrollar la capacidad de valorar sus hábitos, e intereses en una justa medida, que no permita que me maltraten o me subordinen, pero tampoco en sentido contrario, que no posibilite que el otro adquiera el rol-función de agresor dominante en la generación y mantenimiento del conflicto.

Aprender a afrontar el conflicto convivencial escolar desde el re-encauzamiento de la emoción: el círculo del conflicto.

Según Bisquerra (2009) es importante aprender a prevenir el conflicto, aunque es preciso reconocer que este es inevitable en las relaciones interpersonales y sociales, como ya se mencionó; no obstante, de la inevitabilidad del conflicto no debe derivarse la premisa de la inevitabilidad de la violencia, en cualquiera de sus formas. “Tampoco deberían generarse enfrentamientos irreconciliables. En un mundo caracterizado por la diversidad, hay que aceptar que puede haber distintos puntos de vista sobre la realidad” (Bisquerra, 2009, p.211).

Eso supone preparar para un mundo en cambio continuo, en el que la persona debe tramitar continuamente consigo misma y con el otro como igual para construir de manera colectiva la realidad. “El conflicto hace desarrollar y poner en funcionamiento las capacidades cognitivas y emocionales de la persona al implicar una interacción social” (Bisquerra, 2009, p.211); es visible entonces la relación entre conflicto y emoción. Los conflictos generan emociones que pueden agravarlos y las emociones mal re-encauzadas pueden generar conflictos de difícil solución. “La toma de conciencia del poder autopercebido hace aflorar sentimientos y emociones que condicionan la relación” (Bisquerra, 2009, p.212).

La relación interpersonal o social desequilibrada desde el punto de vista del poder autopercebido genera sentimientos de rechazo, miedo, culpa o vergüenza que condicionan la relación. Estos estados emocionales pueden generar conflictos e intervenir negativamente en su solución. Cada tipo de afrontamiento está motivado por emociones específicas y provoca reacciones emocionales en los demás. Por esto, la conciencia y la regulación emocional son importantes en la solución de conflictos.

En este sentido, al ver la importancia que tiene la regulación emocional en la tramitación del conflicto, se vuelve indispensable encontrar en las emociones desagradables que se producen un adecuado reencauzamiento del efecto que producen, es decir, por ejemplo, ante un conflicto de miedo generado por una experiencia pasada, se puede evidenciar una forma de mediación, desde la esperanza y afrontamiento al direccionarla por el camino que ayuda a transformar la persona y regule sus relaciones con otros y que no la paralice y/o encasille en aislamientos extremos o en secuelas asociadas a enfermedad.

Pero, es real que conflictos hay en todas partes, donde quiera que se ubique el mirar, se tienen disputas latentes, manifestaciones desequilibradas, como se ha venido mencionando. Por

ello, es indispensable situar la tipología que asume del conflicto Christopher Moore (1994) en su libro *Negociación y mediación*, quien sitúa el círculo del conflicto y que en la presente investigación permite leer de otra manera los conflictos más comunes evidenciados en la escuela.

Cuando Moore (1994) se refiere al círculo de conflicto, lo hace con el ánimo de descubrir las causas de una conducta conflictiva, y algunas señales de las fuentes principales de conflicto, independientemente del nivel al que se esté aludiendo: interpersonal, intrapersonal, inter-organizacional, comunal o social. El círculo del conflicto posee algunas categorías asociadas, estas son:

Problemas de información: Cuando a las personas les falta la información necesaria para tomar decisiones correctas, difieren sobre qué información es importante, interpretan de modo distinto la información, o tienen criterios de estimación discrepantes. Estos desequilibrios de información se evidencian en la escuela por falta de comunicación asertiva, entre pares, estudiantes-maestros, directivos-maestros, y otras relaciones.

Intereses realmente incompatibles o percibidos como tales: Resultan cuando una o más partes creen que para satisfacer sus necesidades, deben ser sacrificadas las del oponente; ocurren fundamentalmente acerca de cuestiones sustanciales, de procedimiento o psicológicos. En este factor se notan las posturas egocéntricas y falta de objetividad moral y ética en acuerdos comunes en la escuela, ya que se intenta pasar por encima del otro sin importar sus intereses, estabilidad y equilibrio.

Fuerzas estructurales: son causados por estructuras opresivas de relaciones humanas, estas estructuras están configuradas muchas veces por fuerzas externas a la gente en el conflicto. Escases de recursos físicos o autoridad, condicionamientos geográficos, tiempo, etc, promueven

con frecuencia estructuras conflictivas. Conflicto en el ejercicio de la autoridad. A nivel escolar se tienen: Desequilibrio, des-armonía o trasgresión, acciones individuales y colectivas frente a las funciones de los sujetos en la escuela (roles: padres, maestros, coordinadores de disciplina, etc). Desequilibrio, des-armonía o trasgresión en la relación individuo-individuo e individuo - ambiente. Acciones individuales y colectivas que generen indisciplina se da por una trasgresión a los acuerdos (Mockus), a las reglas morales, al manual de convivencia.

Problemas de valores: Las disputas de valores surgen solamente cuando unos intentan imponer por la fuerza a otros un conjunto de valores, o pretenden que tenga vigencia exclusiva un sistema de valores que no admite creencias divergentes. Esta se relaciona con los conflictos en el manejo del respeto y otros valores, donde se denota un desequilibrio, desarmonía o trasgresión frente a sí mismo, a los Otros y a lo Otro. Se trata de acciones individuales y colectivas que produzcan irrespeto a los acuerdos, las formas de vida posibles, la diferencia y la forma de pensamiento del otro. Inciden en el grado de participación en la resolución de conflicto y en la expresión de formas de agresividad.

Problemas de relaciones entre las personas: Se deben a fuertes emociones desagradables, percepciones incorrectas, falsa comunicación, conductas negativas y repetitivas. Estos problemas llevan frecuentemente a lo que se han llamado conflictos irreales o innecesarios. Muchas veces dan lugar a discusiones destructivas. En la escuela constantemente se evidencia dentro de las relaciones sociales y manejo de emociones un desequilibrio, ya que, no se cuenta con los conocimientos, fundamentos y acciones necesarias de afrontamiento y mediación para construir escenarios donde se procure implementar el trabajo de regulación emocional, autonomía de sí, y reconocimiento del otro y lo otro, como entes en continua transformación y complejidad en un ambiente educativo.

El conflicto también ayuda a evitar estancamientos, a estimular el interés y la curiosidad, “es la raíz del cambio personal y social, y ayuda a establecer las identidades tanto individuales como grupales”. Para Moore (1994, p.2) el conflicto ayuda a aprender y comprender nuevos modos de responder y afrontar los problemas, los desequilibrios y complejidad en las relaciones humanas y a conocernos mejor a nosotros mismos, a los demás, y a eso otro que nos rodea.

El principio dialógico: una mirada compleja a la conflictividad escolar.

Edgar Morin (2002) en su libro *Educación en la era planetaria*, plantea la importancia entre otros principios, del principio dialógico²⁷, el cual se apropia en esta investigación como el principio genérico de afrontamiento de conflicto dentro de la convivencia emocional escolar. Este principio se define como aquel que “ayuda a pensar en un mismo espacio mental lógicas que se complementan y se excluyen. El principio dialógico puede ser definido como la asociación compleja (complementaria, concurrente, antagonista) de instancias necesarias para organizar, formar, debatir en instancias relacionales” (p. 31). de instancias, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado.

Esta forma dialógica comprende aspectos tan complejos en su mismo sistema, como, las formas y aspectos, personales, cerebrales, cognitivos, culturales y sociales por los que el individuo pasa y es necesario que afronte en las dinámicas de complementariedad/concurrencia/antagonismo; asimismo, el ser humano no mira unidireccionalmente, sino que está impregnado por lo multidimensional de relaciones y perspectivas, de ahí la importancia de generar espacios

²⁷ Los otros principios que conforman la teoría de método de Morin (2002) son: principio sistémico u organizacional, principio hologramático, principio de retroactividad, principio de recursividad, principio de autonomía / dependencia, principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento y el principio que adopta la tesis: el dialógico.

dialógicos donde se pueda adquirir mayor comprensión y validez de significado en el camino hacia una convivencia emocional compleja.

Por tanto, para formar el tejido entre convivencia, conflicto y dialogicidad como principio de afrontamiento y mediación, es necesario ubicar elementos que ayuden a comprender la forma en que se pueden abordar los diferentes tipos de conflicto en la escuela, estos elementos son tomados de la perspectiva de Bisquerra (2009) y Maturana (1999) a partir de la dialogicidad propia de la complejidad.

Círculo de conflicto	Elementos	Relación de complementariedad	Relación de exclusión	Principios/ Valores
Conflicto por problemas en la <i>información</i> , desequilibrio en la comunicación.	La Escucha	Silencio	Indiferencia	Conciencia emocional/Interés respeto, responsabilidad
Conflicto en <i>Intereses incompatible, desequilibrio en la objetividad moral y éticas.</i>	La Palabra	Legitimar al otro	No respetar los ritmos	Conciencia emocional/ Interés respeto, responsabilidad
Conflicto en Fuerzas estructurales, desequilibrio en el ejercicio de la autoridad-autoritarismo (manejo de la disciplina)	Conocer la función de la emoción	Legitimar la emoción	Enjuiciar	Regulación emocional/ Cooperación emocional y ética como dominio
Conflicto en el abordaje a los valores, desequilibrio en el manejo del respeto	Actitud adecuada de afrontamiento	Saber estar desde Delors	Desconfianza	Autonomía emocional/auto-confianza
Conflicto en relaciones entre las personas, desequilibrio emocional interpersonal.	Saber identificar la emoción del otro	Empatía	Chantaje emocional	Autonomía emocional/auto-confianza
	Establecer límites	Comprender la impulsividad y/o agresividad	Desacuerdos	Regulación emocional/ Cooperación emocional y ética como dominio

Tabla 3. Dialogicidad en la transformación del conflicto.

Todos los conflictos arriba mencionados requerirían dialogicidad entre los distintos elementos de afrontamiento, entre las relaciones de complementariedad/exclusión y los principios/valores, con el fin de establecer cuáles elementos y relaciones están afectadas y como se puede afrontar. Es importante anotar que, las distintas relaciones de complementariedad y de exclusión pueden ser intercambiables entre los diferentes elementos y las relaciones de afrontamiento-mediación, las cuales se señalan en el cuadro No 2.

Por tanto, es importante enfocar que la dialogicidad en la transformación del conflicto está orientada, hacia la prevención en tanto a la relación convivencia-conflicto, es por ello, que la relación dialógica que se quiere manifestar adopta la importancia del equilibrio, por otro lado, da elementos para generar procesos adecuados de afrontamiento del conflicto si es el caso. Por ejemplo, los procesos de escucha y silencio se pueden dar tanto en la relación de complementariedad y prevención del conflicto como en su afrontamiento.

Explicación de los elementos expuestos.

Elemento 1.

Escucha: La escucha activa y el silencio respetuoso van de la mano. Escuchar significa poner atención. Es darse cuenta de que detrás de cada palabra hay un mundo evocado. Es poner interés hacia el otro, respetar su propio proceso. No entrar tanto en los juicios como en la comprensión profunda del hablante. Es escuchar poniéndose en la misma sintonía de onda que el otro. (Bisquerra, 2009, p. 211)

Relación de complementariedad.

El silencio: Hay un tiempo para hablar y otro para callar. Uno es dueño de sus silencios y esclavo de sus palabras. El silencio es prudente si es oportuno. Sólo hay que dejar el silencio

para cuando se tenga algo realmente importante que aportar de cara a la solución del conflicto. Callar lo que uno tiene ganas de decir de ninguna forma debe confundirse con la hipocresía, sino con la regulación emocional. (Bisquerra, 2009, p.213)

Relación de exclusión.

No a la Indiferencia: como “dominio de aquellas conductas relacionales a través de las cuales el otro no es visto como otro” (Maturana, 1999, p.45) el otro no tiene presencia, y lo que le suceda “está fuera del dominio de nuestras preocupaciones” (Maturana, 1999, p.45) puesto que se originan en la abnegación y negación del otro en una dinámica de dominio y sumisión, estas no son relaciones sociales según Maturana.

Elemento 2.

La palabra: El poder de la palabra adecuada es inconmensurable. Las palabras evocan emociones. Contribuyen el tono de voz adecuado, la entonación, el ritmo y la comunicación no verbal. Decir solamente un sí o un no puede tener una fuerza devastadora en algunas situaciones conflictivas (Bisquerra, 2009, p.213)

Relación de complementariedad.

Legitimar al otro: Desde la perspectiva de Maturana (1999), cuando se da legitimidad se comprende al otro desde la diferencia, desde el respeto, desde la comprensión de sus emociones.

Relación de exclusión.

Respetar los ritmos: Los procesos de solución de conflictos requieren cambios de actitudes y eso a su vez requiere tiempo. Ser oportuno supone saber ubicar la acción en el tiempo. La persona inoportuna rompe el proceso. (Bisquerra, 2009, p. 213)

Elemento 3.

Conocer la función de la emoción: Conocer la función de la emoción presente ayuda a adoptar el comportamiento apropiado. Si se siente ira, hay predisposición para atacar. Cuando se siente miedo, la predisposición es a protegerse, defenderse. Comprender las funciones de las distintas emociones ayuda a encontrar la manera correcta de actuar.

Relación de complementariedad.

Legitimar la emoción. Hay que reconocer y legitimar las emociones. Reconocer que alguien pueda estar triste o enojado, y que quizá nosotros hubiéramos reaccionado de otra forma es una manera potente de empezar a controlar una situación que podría desbordarse. Aceptar y respetar la emoción del otro ayuda a introducir elementos de calma en la situación.

Relación de exclusión.

No enjuiciar: Aceptar sin emitir juicios morales, proporcionar confianza y consideración positiva, generar espacio y apertura, ayudan extraordinariamente a poner bajo control las situaciones emocionales conflictivas. La gestión de situaciones de alta emocionalidad mejora ostensiblemente si quien se halla bajo el impacto emocional nota que no es enjuiciado por los demás. (Bisquerra, 2009, p.212)

Elemento 4.***Actitud adecuada de afrontamiento.***

Es importante ejercer el optimismo, aunque sea muy difícil en las situaciones de conflicto. El entusiasmo se contagia y las actitudes positivas tienden a producirse de forma continuada. Aportar una visión o una actitud emocional positiva puede cambiar el clima de una

reunión y establecer relaciones de mayor calidad. No es preciso ser el “eterno optimista”, pero conviene ser inasequible al desaliento. (Bisquerra, 2009, p.213)

Relación de complementariedad.

Saber estar. Aprender a vivir juntos, desde Delors (1996), saber estar es uno de los pilares de la educación en el siglo XXI según el informe Delors (1996), que tiene una gran aplicación en la solución de conflictos. Saber estar significa demostrar al otro que estoy a su lado para lo que pueda necesitar. Acompañarle en sus necesidades. Saber acompañar, estar presente, permitir a los demás que vivan sus emociones, es una estrategia potente que casi siempre funciona en situaciones delicadas. El acompañamiento ha estado muy estudiado en situaciones de pérdida. Se sabe que sentirse solo, en determinadas situaciones, es mucho más duro que estar acompañado. Las penas compartidas son menos penas; las alegrías compartidas son más alegrías. Saber estar en situaciones de conflicto es decisivo para crear el clima apropiado. Es el tender al descubrimiento del otro a establecer proyectos en común.

Relación de exclusión.

Desconfianza: *los seres humanos* “modernos vivimos mayormente en una cultura de desconfianza y control” (Maturana, 1999, p.71) *donde se tiende a la negación, autonegación y solo obediencia.* Al no respetar ni confiar no existe momento para la escucha, y se procura formar para la sumisión de normas y exigencias de la sociedad en la que se vive sin ser responsable de lo que hace. *Se está en* “recurrente contradicción entre moral y ética, y el único modo de evitar eso es que la educación sea un espacio de coexistencia” (Maturana, 1999, p.71) Sólo si se da un respeto a sí mismos es posible confiar, invitando a reflexionar en la apertura de la consciencia.

Elemento 5.

Saber identificar la emoción del otro: Es más fácil actuar de forma apropiada cuando sabemos que la otra persona está triste, contenta, sorprendida, disgustada, enfadada, indignada, etc.

Relación de complementariedad.

Empatía: La empatía es la capacidad de situarse en la emoción que experimenta el otro. Ser capaz de comunicar una comprensión empática hace que los demás perciban que son comprendidos en sus sentimientos. La empatía no significa pensar igual o estar de acuerdo con el otro. Lo que significa es que comprendo su estado emocional y soy capaz de ponerme en su lugar. Es comprensión, no justificación. Cuando nos sentimos comprendidos, la solución del conflicto es más fácil. (Bisquerra, 2009, p.211)

Relación de exclusión.

Descubrir chantaje emocional: Descubrir el chantaje emocional: “¿vas a hacerme eso a mí?”, “si haces eso, no lo podré soportar”, “vas a arruinar mi vida”. Una cosa es la legítima expresión de emociones y otra muy distinta el uso de las emociones con objetivos de influencia y manipulación. Cuando esto ocurre, puede formar parte de la respuesta: comunicación no defensiva; anticipar predicciones catastróficas y amenazas para demostrar que no son ciertas; formular preguntas cuya respuesta evidente pone claramente de manifiesto que no es tan malo lo que se propone. (Bisquerra, 2009, p.211)

Elemento 6.

Establecer límites: incluso de las emociones ajenas. Saber establecer límites siempre es cosa delicada. Permitir que alguien exprese sus emociones es una cosa. Cuestión distinta es

admitir insultos o ataques a nuestra persona. A veces se desencadena un ejercicio malsano de inmiscuirse en la vida de los demás, sin respeto a su intimidad o vida privada. Hay muchos ejemplos de situaciones que es preciso saber cortar.

Relación de complementariedad.

Gestionar la agresividad: regular la impulsividad son claves para gestionar de forma adecuada situaciones de agresividad “las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia. Por esto, el lenguaje no puede haber surgido en la agresión que restringe la convivencia, sino en el amor” (Maturana, 1999, p. 262). Por eso los seres humanos “vivimos en el conversar, que es un entrelazamiento del emocionar y del lenguajear” (Maturana, 1999, p.262). Comprender la impulsividad: Comprender la impulsividad de los demás y controlar la propia. La impulsividad es una reacción emocional, a veces difícil de controlar, que puede agravar el problema. La gente reacciona rápidamente ante situaciones que el cerebro percibe como amenazantes y lo hace de manera inconsciente la mayoría de las veces. Reflexionar y comprender reacciones emocionales súbitas permite gestionar situaciones fuera de control para reconducirlas de forma adecuada.

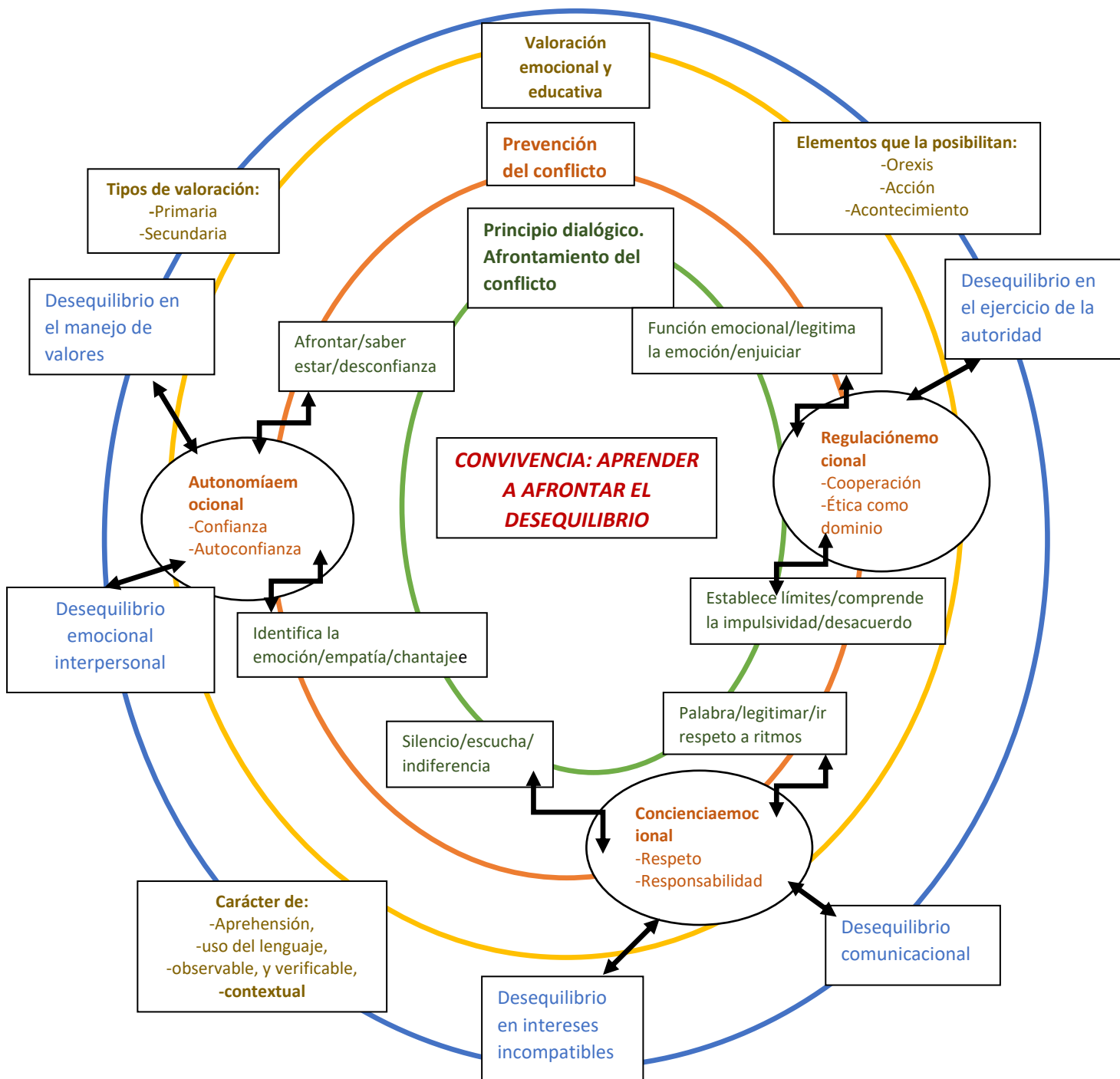
Relación de exclusión.

Desacuerdos: Cuando se pretende formar un ambiente dialógico, las irregularidades en los discursos, los propios intereses, y la desregulación de emociones, generan desequilibrio en el establecimiento de acuerdos, de puntos en común, de proyectos, por ello es importante realizar acompañamientos fortaleciendo lazos de comunicación. Además, se debe propender por un análisis crítico de normas sociales, de la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y comportamientos personales. esto requiere de la construcción de un pensamiento, crítico, reflexivo y autónomo.

Enseguida se presenta un cuadro y un esquema que resumen los aspectos teórico-conceptuales desarrollados a lo largo del capítulo.

Círculo de conflicto	Valoración de la emoción	Prevención del conflicto	Afrontamiento del conflicto: (relación complementaria/concurrente/antagonista)
Conflicto por problemas en la <i>información</i> , desequilibrio en la comunicación. Conflicto en <i>Intereses incompatible, desequilibrio en la objetividad moral y éticas</i> .	-Aprehensión. -Uso del lenguaje. -Contenido, observable y verificable. - Contexto. -Mecanismo de valoración primaria: experiencias previas, habilidades de	CONCIENCIA EMOCIONAL: -Dar nombre a las emociones. -Comprender las emociones. -Tomar conciencia de ellas -Valores asociados: respeto y responsabilidad.	La Escucha/ silencio/indiferencia. La Palabra/legitimar al otro/ no respetar los ritmos.
Conflicto en Fuerzas estructurales, desequilibrio en el ejercicio de la autoridad-autoritarismo (manejo de la disciplina).	-Valoración emocional secundaria: intensidad de la emoción, respuestas inmediatas. -Orexis: predisposición a la acción.	REGULACION EMOCIONAL: -Estrategias de afrontamiento. Valores asociados: Cooperación y ética como dominio.	Conocer la función de la emoción/ legitimar la emoción/enjuiciar. Establecer límites/ Comprender la impulsividad y agresividad/ Desacuerdo.
Conflicto en el abordaje a los valores, desequilibrio en el manejo del respeto. Conflicto en relaciones entre las personas, desequilibrio emocional interpersonal.	-Acción. -Acontecimiento. Valoración emocional y educación: -Reconocimiento de la emoción. -Diferenciación y complementariedad: emoción/sentimiento. -Respuestas emocionales. -Aprender a valorar la emoción, estimación.	AUTONOMIA EMOCIONAL: -Manejo de relaciones con sí mismo, el otro y lo otro. -Autoestima. -Automotivación. -Valores asociados: Confianza y Autoconfianza.	-Saber identificar la emoción del otro/ empatía/ chantaje emocional. -Actitud adecuada de afrontamiento/ Saber estar/ desconfianza.

Tabla 4. Síntesis capítulo emoción, valoración y convivencia.



Esquema 2. Relaciones circulares: aprender a afrontar el conflicto.

Azul. Tipos de desequilibrio.
 Naranja. Principios de regulación emocional según Bisquerra.
 Verde. Características del principio de dialogicidad.
 Café. Elementos de la valoración emocional y educativa.

Eje 3. La categoría: experiencia emocional del miedo en la convivencia escolar.

La comprensión de la experiencia emocional del miedo en el ámbito educativo y, específicamente, en la convivencia escolar se propone a partir de algunos postulados de Dewey²⁸(2004) que permiten retomar la categoría de experiencia como fuente de vivencias educativas donde el individuo mediante su actuar y procesos de interacción con otros se haya en constante aprendizaje. Así, es posible considerar el miedo en tanto experiencia emocional pues aún “en medio de todas las incertidumbres hay una estructura permanente de referencia, a saber: la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal” (2004, p. 71).

No significa que todas las experiencias sean “verdaderas” o igualmente educativas, o que ésta sea la solución definitiva a todos los problemas convivenciales que se presentan en el ámbito escolar, por el contrario, de acuerdo con Dewey (2004) algunas experiencias son también anti-educativas y tienen “por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (2004, p. 72). Hay un aspecto inmediato de agrado o desagrado, un efecto de la experiencia que puede limitar o perturbar al individuo; es decir, la experiencia emocional del miedo también puede generar vivencias desagradables en el individuo en su relación directa con los otros y con el entorno (lo otro); como en el caso de un afrontamiento no asertivo, ni dialógico del conflicto convivencial en la escuela.

²⁸ Psicología, Filosofía y Pedagogía constituyen las tres vertientes inseparables de su pensamiento que cuestiona la concepción dualista todavía presente en la concepción de acto reflejo, al separar el estímulo y la respuesta, los cuales, a su juicio, serían actos correlativos y contemporáneos que se determinan mutuamente. En el nivel de la Psicología Social, Dewey (2004) analiza la función de los instintos y los hábitos en la constitución del Yo y la acción moral, rechazando la concepción de una naturaleza humana invariable, y de un Yo aislado del mundo, pero también desechando como pernicioso la posibilidad de que el individuo actúe sobre sí mismo. Al respecto ver: Dewey, John. (2004). *Experiencia y educación*, p. 23.

Esta investigación considera el conflicto en la escuela como la potenciación y naturalización de experiencias de tipo anti-educativo, en palabras de Dewey producto de situaciones en las cuales se altera o desequilibra el clima escolar el cual, a su vez, altera las dinámicas de convivencia -centradas en los procesos de interacción, valoración y asertividad comunicativa que se dan entre el individuo y los otros (estudiantes, maestros, directivos) y con lo otro (el entorno: aula, escuela)-. Dicha alteración se caracteriza por: falta de afrontamiento asertivo y ético de situaciones conflictivas, desconocimiento de las reglas morales y normas del manual de convivencia, incumplimiento de acuerdos generados grupalmente en el aula, dinámicas de indisciplina intra y extra-aula, formas de irrespeto a la autoridad, incapacidad para entender la posición y argumentos del otro, hiper-racionalización de las posturas y perspectivas que lleva a desconocer la importancia de la dimensión emocional propia y de los demás para la afrontamiento del conflicto, entre otras.

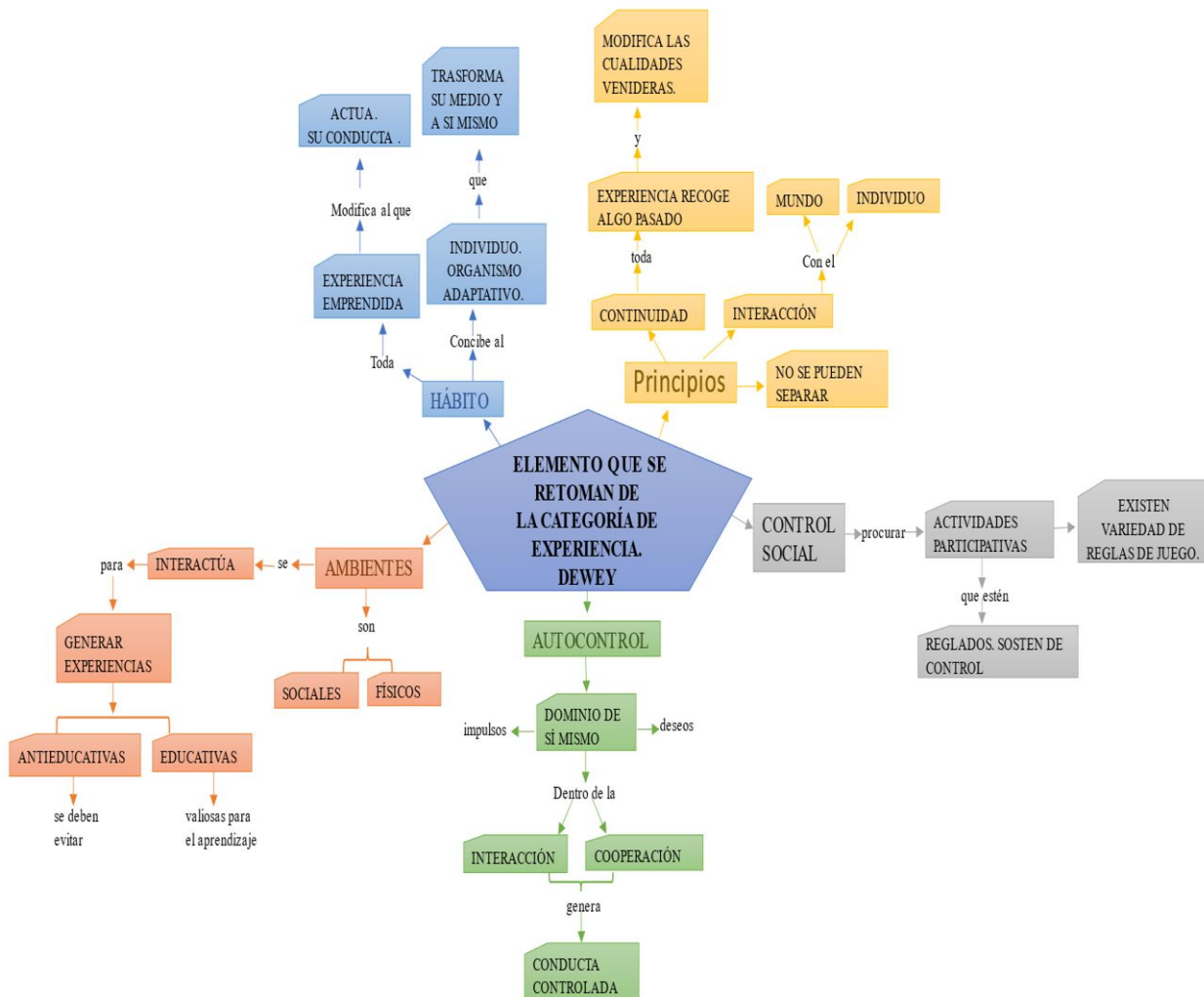
De esta forma, la centralidad no está dada en indagar por el “desequilibrio” y sus causas, es decir, el conflicto, sino en considerar los aportes de la comprensión de la emoción del miedo en tanto experiencia y la importancia de su tránsito consciente hacia sentimientos para aprender a manejar y resolver el cambio y la incertidumbre propios de los procesos de convivencia escolar orientando su regulación homeostática hacia el equilibrio²⁹ a partir del desarrollo de procesos de regulación ética y de aprendizaje entre los individuos (estudiantes, maestros, directivos).

²⁹ Es de aclarar que se comprende la inherencia del conflicto en la vida del ser humano y, por supuesto, no se desconoce que sociológicamente el conflicto hace parte de la interacción entre sujetos. No obstante, como se señaló en el estado del arte, se opta por la vía de la prevención del conflicto a través de la comprensión de la importancia de generar dinámicas que permitan a los individuos generar una experiencia convivencial autorregulada para el afrontamiento de futuros conflictos, asumiendo con Dewey (2004) que solo si una experiencia es educativa permite vincular pasado, presente y futuro de las acciones asociadas a la regulación emocional con el propósito de mantener la convivencia y el buen trato.

Es por ello, importante resaltar la dialogicidad como principio fundamental para prevenir y afrontar los procesos de desequilibrio emocional y convivencial que se viven a diario en la escuela, por ende, contribuye hacia la conformación de una experiencia emocional del miedo que posibilite al individuo relacionarse con los otros y lo otro de forma coherente, dinámica y con respeto. Para ello es fundamental reconocer, teniendo en cuenta lo expuesto en el Eje 2. Emoción, valoración y convivencia, que el proceso de valoración emocional permite tomar posición y decisión frente a la emoción o experiencia vivida. De este modo, se puede hablar de por lo menos tres formas de conexión entre la experiencia emocional del miedo en función de la conflictividad escolar, a través de: los procesos de valoración del conflicto, su dinámica de prevención y la posibilidad de un afrontamiento dialógico de éste. Estos aspectos fueron profundizados en el Eje 2, pero su importancia se coloca en escena cuando se leen en clave de la experiencia emocional del miedo, es decir, en el momento en el que la emoción se vuelve experiencia, y en particular, experiencia educativa.

Solo en tanto la emoción se vuelve experiencia consciente de la relación convivencia-conflicto se puede vivenciar de una manera dialógica conciencia, regulación y autonomía emocional. Es la experiencia la que conecta pasado, presente y futuro desde procesos de interacción y continuidad. Se considera entonces sustancial siguiendo a Dewey (2004) descubrir la conexión que existe entre los hechos del pasado y los sucesos del presente, con el fin de analizar como la experiencia ha afectado al individuo y “descubrir cómo el conocimiento del pasado puede convertirse en un instrumento potente para tratar eficazmente el futuro” (2004, p.70).

El siguiente esquema esboza los principales elementos de la categoría de experiencia planteada por Dewey (2004) con el fin de facilitar la comprensión de las características propias de cada elemento.



Esquema 3: Elementos conceptuales retomados de la teoría de la valoración y la noción de experiencia en John Dewey.

En este orden de ideas, a continuación, se presentan las dimensiones de la experiencia emocional del miedo, entendidas en esta investigación, como momentos que permiten reflexividad ética de la emoción en tanto experiencia individual y colectiva. Estas dimensiones son resultantes de vincular elementos ya expuestos de la configuración interdisciplinar del miedo (eje 1), de la relación emoción-valoración-convivencia (eje 2) y algunos conceptos de Dewey sobre la experiencia en el ámbito educativo. Las dimensiones son:

1. Respeto de sí y del otro (primer momento deontológico de la ética): aproximaciones al desarrollo de la conciencia emocional.
2. Respeto de sí, de los otros y de lo otro (entorno) (segundo momento deontológico de la ética): acercamientos a la generación de regulación emocional.
3. Estima de sí, de los otros y de lo otro (momento teleológico de la ética): aproximaciones al desarrollo de autonomía emocional ética.

Es importante aclarar que estas dimensiones se dan en dinámicas de relaciones complejas, ya que están todo el tiempo afectándose entre sí, es decir, que, aunque se hallan caracterizado cada una por diversos elementos, su composición e interrelación no es fragmentada, sino conjunta, solo que en algunos momentos ciertos elementos pueden ser en mayor grado susceptibles de verificación y observación, por eso se acude a realizar la distinción por dimensiones. De otra parte, cada dimensión tiene relaciones con la triada conciencia-regulación y autonomía emocional.

Dimensión 1. Respeto de sí y de los otros. Primer momento deontológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de la conciencia emocional.

Conceptualización

La constitución de la experiencia emocional del miedo en este primer momento reflexivo incluye: a) el reconocimiento del modo inconsciente de la emoción, asociado a actitudes afectivo-motoras no voluntarias (producción etológica y neurobiológica de la emoción ¿Como se produce? ¿Cómo se expresa? ¿Cómo se convierte la emoción en sentimiento?); b) Racionalización o concientización inicial de la emoción. Producción de hábitos que permitan vincular emoción, cognición y lo cognoscitivo en una dinámica de continuidad de experiencias pasadas, presentes y futuras; c) Reconocimiento consciente de la emoción: de la emoción a la constitución del sentimiento a través del desarrollo de expresiones de respeto de sí y de los otros en las dinámicas de convivencia escolar.

Según Dewey la emoción es la expresión consciente de un interés, de una actitud afectivo-motora. Lo orgánico, en tanto expresión inconsciente de la emoción y asociado a actitudes afectivo-motoras no voluntarias, aún no es expresión de valor (Dewey, 2004, p. 28). Eso significa que la comprensión orgánica de la emoción (explicación neurobiológica), que se da en esta dimensión, por lo menos en su fase inicial no es, todavía, una expresión de valor como tal porque es inconsciente, siendo necesario pues el tránsito de la emoción hacia su fase consciente (sentimiento) para que se efectúen los procesos de valoración. Para ello, se requiere la interacción del individuo con otros en el proceso de convivencia escolar.

En el momento del respeto de sí y de los otros, el individuo parte de una introspección privada, por eso no logra asociar inicialmente su conducta con ciertas respuestas de los otros,

pero posteriormente al hacer consciente la emoción (volverla sentimiento) entonces logra procesos de valoración que reconocen el interés propio en diálogo con los intereses de los otros. Por valor, se entiende el contenido cualitativo de un proceso de aprehensión que permite discriminar conscientemente un contenido específico (Dewey, 2004).

Esta dimensión hace énfasis en la función orgánica, cognitivo-psicológica y cognoscitiva de la emoción en los procesos de convivencia escolar.

Dimensión 1. Respeto de sí y de los otros	
En este primer momento deontológico de la ética, el reconocimiento de los intereses y la comprensión del funcionamiento de las reglas se ubica más en el plano consigo mismo y con los otros que con el entorno (lo otro).	
Componentes de la dimensión (experiencia en el ambiente educativo)	
La dimensión del respeto de sí y de los otros de la experiencia emocional del miedo se fundamenta conceptualmente en su lectura para el nivel educativo en dos componentes principales: el hábito y el principio de continuidad.	
Definición desde Dewey (2004)	
Hábito	Desde Darwin se comprende el reflejo, instinto y hábito como las primeras formas de manifestación de acciones de un ser, en este sentido, de expresión emocional, por tanto, se toma al hábito como aspecto que puede ser educable ya que, comprende aquella experiencia emprendida y sufrida que modifica al que actúa lo desee o no, pero también da un factor de adaptabilidad al ambiente.
Principio de continuidad	Toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después.

Tabla 5. Dimensión 1. Respeto de sí y de los otros.

Para la investigación el hábito y el principio de continuidad en la configuración de la dimensión del respeto de sí y de los otros, se relacionan con:

1. Racionalización inicial de la emoción: *producción de hábitos* que permitan vincular emoción, cognición y lo cognoscitivo en una dinámica de continuidad de experiencias pasadas, presentes y futuras.
2. Reconocimiento consciente de la emoción: *tránsito a la constitución del sentimiento* a través del desarrollo de los procesos de valoración propios del momento deontológico de la ética del individuo en interacción con otros en las dinámicas de convivencia escolar.

Es significativo reconocer que la experiencia es un proceso continuo de reconocimiento de pasado, presente y futuro, que requiere el paso de estados inconscientes de lo que me pasa a estados de consciencia de por qué y cómo ha sucedido, se requiere de la racionalización para que el miedo o cualquier otra emoción se vuelva experiencia educativa (Dewey, 2004) y no anti-educativa.

Cuando la experiencia emocional del miedo se pone en función de los procesos de convivencia escolar, requiere tanto del hábito como de la continuidad reflexiva de la experiencia por parte del individuo y, la generación de dinámicas que permitan comprender el impacto de la regulación de la emoción, en este caso el miedo, como expresión de respeto de mí mismo y de aquellos con los cuales interactúo en la convivencia escolar cotidiana (los otros).

Aquí se involucra la necesidad de conformar una conciencia emocional de la experiencia del miedo: la cual permite prevenir y afrontar el desequilibrio de aquellos desacuerdos comunicativos e intereses incompatibles que muchas veces se evidencian en el ámbito escolar.

En esa dinámica de interacción inicial con los otros se precisa el tránsito de la emoción al sentimiento, donde el individuo desarrolle procesos de valoración de sí mismo y de los otros (propios del primer momento deontológico de la ética). Se requiere también que el individuo, valore o ejerza procesos de valoración de las conductas (hábitos) y de los intereses de sí mismo y de los otros en los procesos de convivencia que tengan como centralidad: el respeto.

Dimensión 2. Respeto de sí, de los otros y de lo otro. Segundo momento deontológico de la ética: Acercamientos a la generación de regulación emocional.

Conceptualización

La constitución de la experiencia emocional del miedo en este segundo momento reflexivo incluye: a) Expresión activa³⁰ a través de acciones de la emoción transformada en sentimiento durante la convivencia escolar (proceso de valoración de la participación en la comunidad escolar, regulación derecho-deber a través del manual de convivencia, etc); b). Reconocimiento de la importancia del sentimiento orientado hacia valorar la validez (relativa y universal) de las normas y leyes de carácter moral que se establecen para la convivencia en un entorno, en este caso, el escolar, asumiendo la importancia de su cumplimiento.

En este sentido, el respeto de sí, de los otros y de lo otro de la experiencia emocional del miedo, implica ir más allá del nivel interjetivo de la emoción, pues no es suficiente con que yo considere algo valioso, lo aprecie y lo respete, se requiere también que logre evaluar-lo, es decir de acuerdo con Dewey (2004) asignarle un valor en función del objeto que se aprehende de una manera consciente en diálogo objetivo entre interés individual e interés del otro.

Así cuando se entra a la fase reflexiva del respeto de sí, de los otros y de lo otro, éste último requiere entender la relación con las consecuencias de mis acciones y las de otros en el entorno cognitivo-emocional que se crea en el aula o en la escuela. Lo anterior, aporta a la comprensión de la experiencia emocional del miedo cuando ya ha sido procesada como sentimiento.

Esta dimensión de respeto de sí, de los otros y de lo otro implica una función pragmática de la emoción, luego de que se hace consciente como sentimiento, que no solo se expresa como

³⁰ Es significativo tener en cuenta que se requieren procesos de regulación y control emocional que en algunas situaciones requerirán lo que se puede denominar expresión pasiva del sentimiento en la convivencia, es decir, un proceso de valoración del desarrollo de la voluntad orientada a la entropía y equilibrio de las dinámicas de convivencia en el aula (evitar y solucionar el conflicto).

respeto de sí, sino que se traduce en acciones concretas que se desarrollen como efecto de la valoración.

El respeto de sí, de los otros y de lo otro asume la experiencia desde su principio de interacción (Dewey, 2004) pues solo a partir de reconocer lo propio y a la necesidad de respetarme a mí mismo, entiendo la importancia de respetar a otros mediante procesos de interacción en entornos cognitivo-emocionales distintos, entendiendo el alcance y finalidad de las reglas y normas de carácter moral las cuales debo aceptar y cumplir.

Dimensión 2. Respeto de sí, de los otros y de lo otro	
Componentes de la dimensión (experiencia en el ámbito educativo)	
¿Por qué se habla de respeto de sí?	
En perspectiva de Ricoeur (1996) el respeto de sí es constituido como momento deontológico de la ética, donde la moral es el punto clave, que define el carácter de obligación de la norma y del deber ser, resaltando que es importante reconocer la importancia de la norma, su existencia y cumplimiento en la escuela y en los demás ámbitos sociales.	
	Definición desde Dewey (2004)
Principio de interacción	El individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo, vive en una serie de situaciones, de interacción entre individuos, objetos, ambientes, en un constante proceso subjetivo y objetivo, que debe ser recíproco.
Ambiente físico-social	Condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear una experiencia, su función es la de crear las condiciones necesarias para que la experiencia sea educativa. Cuando se refiere a ambientes físicos, da cuenta de un espacio o lugar tangible y ambientes sociales cuando se reconocen las manifestaciones y formas de interacción, no propiamente se dan en un espacio material o tangible.
Control social	Donde las reglas son una parte importante, estas no están fuera del mundo de las interacciones, ya que, si no hay reglas, no hay sociedad, pero si hay reglas diferentes hay formas de actuar, interacciones diferentes. “En tanto que el juego marcha con razonable armonía los jugadores no sienten que están sometidos a una imposición” (Dewey, 2004, p. 97). Esto se genera desde una organización en la que todos los individuos tengan una oportunidad de continuar algo y en que las actividades en las que todos participen sean el principal sostén del control, el plan debe permitir el libre juego a la individualidad de la experiencia y ser lo bastante firme para dar la dirección hacia un continuo desarrollo las capacidades; contacto y de la comunicación con los demás.

Tabla 6. Dimensión 2. Respeto de sí, de los otros y de lo otro.

El control social, el ambiente físico-social y el principio de interacción en la configuración de la dimensión del respeto de sí, de los otros y de lo otro, se relacionan con:

1. *Expresión activa de la emoción-sentimiento a través de acciones durante la convivencia escolar* (proceso de valoración del sentimiento, relación derecho-deber a través del manual de convivencia, etc). Esta requiere de la comprensión de la experiencia desde el principio de interacción y de la importancia del ambiente físico-social (entorno).
2. *Valoración del sentimiento orientada a evaluar* (determinar) la validez de las acciones en los procesos de convivencia para la comprensión de las reglas y normas morales existentes y aprender la importancia de su existencia en la determinación de los límites de quien actúa.

Es importante reconocer que la experiencia es un proceso que además de ser continuo se fundamenta en la interacción con los otros y con lo otro (entorno-ambiente). Ese proceso de interacción requiere, en el marco de relación con los demás, de la aceptación, comprensión y cumplimiento de formas de control social, entendidas como normas y reglas morales construidas socialmente que regulan los comportamientos de los individuos en ambientes (físico-socio-cultural) donde se genere la interacción, como es el caso del aula y en una escala mayor, de la escuela (clima y cultura escolar).

Los procesos de interacción se constituyen en ambientes de aprendencia específicos, que en algunos casos potencian la adecuada expresión y regulación de las emociones (miedo) por parte de los individuos durante las dinámicas temporales de convivencia que se generan, pero en otros casos no. Es por ello, que Dewey (2004) señala la importancia de reconocer la incidencia del ambiente físico-social en la constitución misma de la experiencia educativa, y para la

investigación, el entorno incluye el reconocimiento de la especificidad de ese ambiente físico social que se construye intra-aula y que caracteriza de manera específica el clima escolar en su dimensión ampliada.

En este sentido, la regulación emocional en la experiencia del miedo, resulta crucial para prevenir y afrontar aquel desequilibrio que se dan en las interacciones sociales vivenciadas en ambientes específicos, sean sociales o físicos, en este caso el contexto escolar y las dinámicas de control que se derivan de este, en tanto ejercicio de autoridad, disciplina y manejo de convivencia, es por ello, que a partir de la regulación emocional se establecen límites de interacción en el marco de cumplimiento de las normas y deberes del individuo en formación.

Dimensión 3. Estima de sí, de los otros y de lo otro. Momento teleológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de autonomía emocional ética.

Conceptualización

Este tercer momento reflexivo se nutre de los aspectos deontológicos de la moral, ya señalados, en el respeto de sí, de los otros y de lo otro (dimensiones 1 y 2), propone además una lectura en perspectiva filosófica de la emoción, que permita ser consciente de la importancia de convivir con otros, pero en diálogo con los límites que teleológicamente cada uno crea (principios éticos de regulación), los cuáles son el producto del diálogo con el momento que le antecede, es decir, el momento deontológico de la ética: La moral. Esto implica partir del reconocimiento de los actos, no solo como acciones (dimensión 2) sino como afectos, que permitan: el control social (dimensión 2) fundamentalmente de carácter externo, la capacidad interior de reconvertir las emociones y reconocerlas como afectos que potencien afirmativamente la relación consigo mismo y con otros en dinámicas de convivencia.

En primer lugar, en esta tercera dimensión el individuo desarrolla acciones que en la práctica dan cuenta de la capacidad de análisis de los marcos morales (dimensión 2), en ámbitos distintos a los cuáles se constituye originalmente la experiencia, centrándose en reflexiones de tipo filosófico sobre la emoción, que requieren, de manera simultánea la comprensión interdisciplinar de la emoción (del miedo) a través de sus componentes psicológicos y orgánicos (dimensión 1) con el fin de re-encauzarla o reconvertirla en valores positivos.

En segundo lugar, en los momentos deontológicos de la ética (dimensiones 1 y 2) se reconoce la relación entre emoción y sentimiento, al igual que, la importancia de hacer consciente (racionalizar) las emociones en el marco de procesos de control y regulación social (entorno escolar). Ahora en el momento teleológico se posiciona la importancia de complejizar la relación emoción-sentimiento (dimensión 1 y 2) con la de emoción-afecto en confluencia con aspectos de la moral.

En tercer lugar, se vinculan los principios de continuidad e interacción (dimensiones 1 y 2) con la noción de aprendiencia (Assmann, 2014) en función de transformar la emoción en experiencia de aprendizaje. De acuerdo con Assmann (2014) la noción de aprendiencia se ubica como proceso y como experiencia de formación continua en el ambiente educativo. Así, las cosas, la aprendiencia se compone de: *continuidad* (dimensión 1- articulación de pasado, presente y futuro) e *interacción* (dimensión 2- potenciamiento de la experiencia individual a través del encuentro con los otros y lo otro) para transformar la emoción en experiencia de formación.

Dimensión 3. Estima de sí, de los otros y de lo otro

¿Por qué se habla de estima de sí?

Desde la perspectiva de Ricoeur (1996) la estima de sí: se le otorga al momento teleológico, desde la perspectiva ética que tiene como intencionalidad ir en pro de una vida realizada “vida buena” construida por sí mismo, con otros y para otros, se es consciente de la importancia de
--

convivir con otros, se expresa precisamente en valoraciones o estimaciones aplicadas inmediatamente a la acción reguladas y necesariamente en diálogo con las reglas de la moral.	
Componentes de la dimensión (experiencia en el nivel educativo)	
La dimensión de la estima de sí, de los otros y de lo otro de la experiencia emocional del miedo se fundamenta conceptualmente	
Definición desde Dewey (2004) y Assman (2014)	
Aprendiencia	Proceso constante de aprendizaje, experiencias de aprendizaje.
Regulación	Equilibrar las emociones de forma adecuada, reconociendo y distinguiendo una de las otras.
Ambientes de aprendiencia	Se comprende como el espacio en donde se construyen, comparten y dialogan experiencias emocionales, en este caso del miedo.

Tabla 7. Dimensión 3. Estima de sí, de los otros y de lo otro.

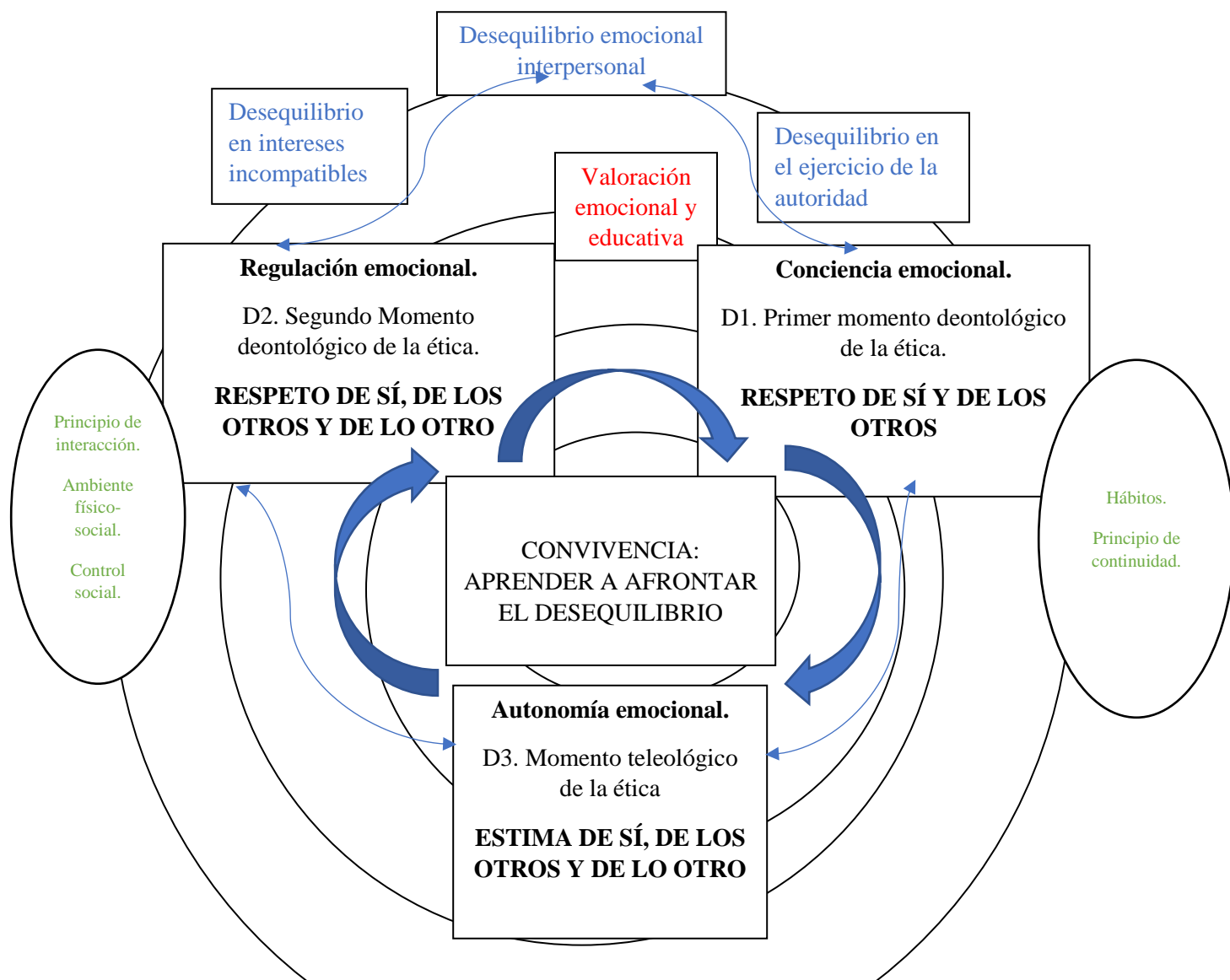
El momento de la estima de sí, de los otros y de lo otro, en tanto complemento de los anteriores momentos (respeto de sí) propone una comprensión filosófica de la emoción en tanto afecto, para ello aporta a la mirada Ricoeriana de la relación moral-ética, la complejización de esta última desde una perspectiva geométrica y el reconocimiento de la emoción en tanto afecto, es decir, que es preciso racionalizar, concientizar y asumir el diálogo entre moral y ética en el marco de aprender a re-encauzar las emociones de forma positiva.

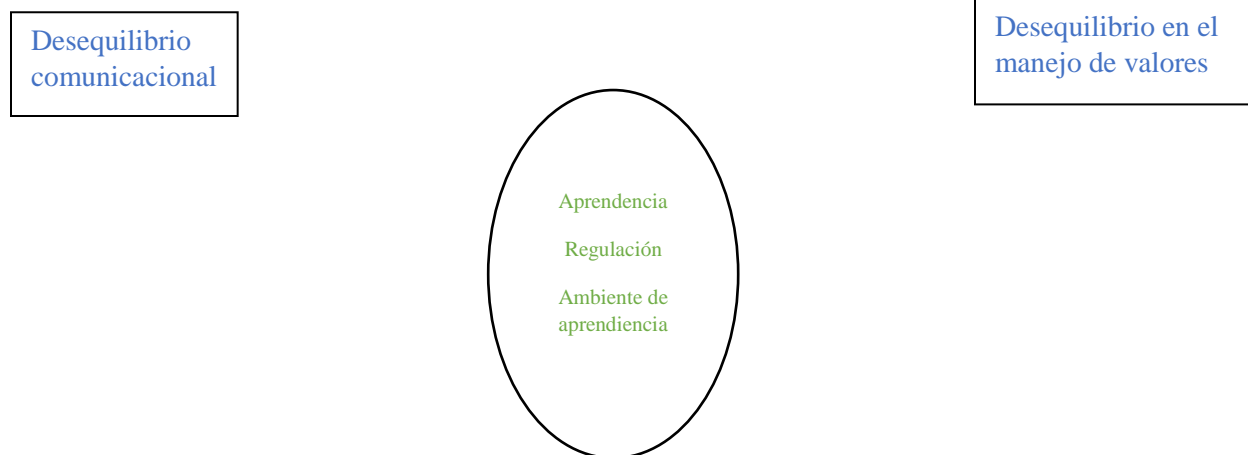
La emoción entendida como afecto, complementa las comprensiones a nivel cognitivo, psicológico y emocional, dado que, el afecto se puede volver afección, es decir emociones que dañan, algo similar a los efectos negativos que se crean cuando una experiencia se torna anti-educativa (Dewey, 2002). De esta forma, es posible reconvertir o re-encauzar un afecto destructivo, que disminuya la potencia de actuar en algo distinto que le permita al individuo vivir y existir en armonía, que no lo inmovilice, sino que le posibilite transformar las emociones en afectos y no solo el desarrollo cognoscitivo y psicológico de su conducta y pensamiento

La reconversión del miedo en otro tipo de afectos permite o facilita la producción de la experiencia emocional (la vuelve experiencia emocional educativa) y posibilita que se transforme en aprendiencia, es decir, en experiencia de formación. Es posible que lo anterior

permita una mirada distinta del conflicto convivencial en la escuela mediante la creación de ambientes de aprendizaje que permitan la comprensión de la emoción en todos sus niveles de complejidad: orgánica, psicológica y filosófica, entre otras desde una perspectiva ética.

A seguir se esquematiza la serie de relaciones expuestas en un diálogo entre Eje 2. Emoción, valoración y convivencia y Eje 3. Experiencia emocional del miedo en la convivencia escolar.





Esquema 4. Relaciones entre los ejes de valoración, prevención y afrontamiento en función del círculo del conflicto.

Perspectiva metodológica

El capítulo metodológico de la investigación se encuentra dividido en dos momentos, el primero sitúa elementos teóricos de la perspectiva hermenéutica Ricoeriana y se denomina elementos de método y el segundo muestra la forma como se construyó la ruta metodológica de la investigación, esta última incluye las apropiaciones metodológicas desde una perspectiva pragmática de la hermenéutica de sí (Paul Ricoeur) y los elementos que configuran la ruta metodológica (entre otros: matrices analíticas de organización de la información y criterios de selección, lectura y análisis de las narrativas).

Elementos de método: Hacia una hermenéutica de sí.

La investigación asume el paradigma interpretativo hermenéutico, de manera particular, la perspectiva asociada con la mirada ontológica de la hermenéutica, desarrollada entre otros autores, por el filósofo y antropólogo Paul Ricoeur a través de su hermenéutica de sí. Se retoman, para ello, elementos de sus obras: hermenéutica y acción (1985) y sí mismo como otro

(1996). La primera, sitúa aspectos de orden lingüístico para el análisis del discurso y fluctúa entre el tránsito por la indagación a las unidades del discurso (metáfora) y la acción discursiva como tal; y la segunda, aporta nociones que permiten el análisis de las narrativas asociadas a la experiencia emocional del miedo, entre otras: acción narrativa, si, identidad ipse (ipsiedad-identidad temporal), identidad ídem (mismidad-identidad fija) y alteridad.

Esta apuesta metodológica, pretende construir una ruta de explicación, interpretación y comprensión, en un primer momento desde los aspectos de método que aporta la hermenéutica de sí y, en un segundo momento, desde la apropiación metodológica que realiza ésta investigación, para el abordaje analítico de las narrativas de aprendientes asociadas a la experiencia emocional del miedo en procesos de convivencia escolar.

La hermenéutica de sí en tanto procedimiento analítico de tipo deductivo se apoya en un análisis gramatical y un cuestionamiento filosófico. Se proyecta como método que genera una ruta de diálogo interrogativo con todo tipo de discurso y, de manera particular, con el filosófico en perspectiva ontológica y epistemológica.

Ricoeur plantea una confrontación con lo que denomina la doble herencia positiva y negativa de las filosofías del sujeto. Considera que la disputa por el Cogito se encuentra superada. El cogito cartesiano se ha convertido tanto en una concepción ahistórica portadora de una verdad meramente inmediata, desde la afirmación del “cogito ergo sum” pienso luego existo, perdiendo relaciones temporales de pasado y futuro, es decir con la historicidad, donde Ricoeur llama a “una subjetividad sin anclajes” (Ricoeur, 1996, p. xix); ello cuestiona el mismo instinto de verdad, hace dudar de toda certeza del Cogito.

Al respecto se pregunta ¿Por qué las filosofías del sujeto están formuladas en primera persona? ¿No hay suficiente del “yo” del Cogito? ¿Por qué se ha naturalizado que las filosofías del sujeto se correspondan con las filosofías del Cogito? señala como el discurso del método, centra el lugar del Cogito en la reflexión de la filosofía. Aquí ubica las cuatro preguntas centrales de la filosofía analítica clásica al respecto ¿Qué? la cual se ubica en aquello que pertenece al conocimiento que el sujeto tiene de él mismo y donde el yo pierde toda determinación singular y se hace pensamiento, entendimiento, responde a una tendencia epistemologizadora, a una la identidad puntual, a-histórica, lugar atópico del yo en el discurso, además de la posición gramatical que éste juega como primera persona del singular.

Ricoeur establece un distanciamiento de las filosofías del cogito (Descartes) como también de las Nietzscheanas, en la perspectiva del sujeto humillado y el sujeto ensalzado. Su respuesta a tal distanciamiento la ubica descentrando la primera persona del singular Yo por la tercera persona reflexiva el Sí (él, ella, ellos), que es además la respuesta a la pregunta ¿Quién? con la pretende cuestionar el alcance de las ya cuatro preguntas mencionadas propias de la filosofía analítica.

Presenta entonces una hermenéutica que es fundamental, la del sujeto, denotando la necesidad de pasar de una hermenéutica del texto a una hermenéutica de la acción, en donde el sujeto se concibe en un sentido más profundo que el de un mero sujeto gramatical. Ahí se denota, en parte, la relevancia de esta hermenéutica de sí, y la perspectiva sí mismo como otro para la comprensión de las narrativas en tanto relatos. La narrativa es una acción conectada con la vida, el relato es parte de la vida que implica las acciones y configuración del mismo modo de ser, por ello (como acto y potencia), no hay relato neutro.

En este punto, es importante aclarar por qué se habla de un sí mismo como otro. El sí, como ya se mencionó, es un pronombre reflexivo de la tercera persona que permite crear temporalidad (identidades) cuando se analiza en el discurso (el, ella, ellos). Mismo, habla de un reforzamiento de la identidad del sí, se reafirma una identidad temporal del sí. Como, permite entender de qué forma sí mismo requiere de su uso en contextos de comparación, para que exista otro distinto, diverso, de sí mismo. Otro o el otro, es referente a otras personas, a otras cosas.

Aquí aparecen tres tipos de relaciones en tanto identidades en el relato, que ponen en escena puntos tales como: el uso del se y del sí, el desdoblamiento del mismo según el régimen Idem y Ipse y la correlación entre sí y el otro distinto de sí; que corresponden claramente a los tres rasgos principales de la hermenéutica de sí, los cuales se establecen desde: 1. El rodeo de la reflexión mediante el análisis, 2. La dialéctica de la Ipseidad y la mismidad y 3. La dialéctica de la ipseidad y la Alteridad; lo que significa que ese sí mismo se ubica en dos tipos de relaciones: mismidad-ídem con ipseidad y alteridad con ipseidad, es decir la relación del mi (mismidad, identidad ídem-personal) con la identidad narrativa y la relación con el otro (alteridad) y la identidad narrativa (ipseidad).

El sí crea diferentes tipos de identidades esa es la cuestión; identidades que pueden crear, a su vez, diversos tipos de problemáticas en la comprensión del relato, por tanto, se deben resaltar dos formas para el adecuado entendimiento de éstas, son éstas: procesos de explicación y comprensión (sumado a las ya mencionadas dimensiones gramaticales y filosóficas de la hermenéutica). De manera general, la explicación en el marco del procedimiento hermenéutico busca el mayor grado de objetividad posible, sitúa un evento en relación con su origen o modo de producción, sus componentes constitutivos, o propósito, por tanto no es posible explicar una acción sin comprenderla.

El comprender hace parte fundamental del conocimiento, de la subjetividad, objetividad y afectividad siendo así, la comprensión del texto en tanto mundo proyectado, que permite la directa relación con la interpretación y comprensión de sí y la posterior configuración de diferentes formas de ser y proyección de sí mismo. Se trata de identificar una significación que sea una nueva significación.

Comprender es seguir, el movimiento de lo que la obra dice, más allá de la situación como lector se encuentra así mismo en el modo posible de ser en el mundo que el texto habla y descubre para sí. Este desplazamiento de la comprensión del otro a la comprensión del mundo de su obra conlleva un desplazamiento en la concepción de círculo hermenéutico, pues tensiona la relación objetivo-subjetivo; por círculo hermenéutico los pensadores románticos querían decir, que la comprensión de un texto no puede ser un procedimiento objetivo “es por ello que se produce una suerte de circularidad entre la comprensión del texto y la comprensión de sí mismo. Este en síntesis es el principio del círculo hermenéutico” (Ricoeur, 1985, p.40).

La interpretación de sí, es la interpretación para comprender el sí que se encuentra en la narración. Ahí se ubica la esencia interpretativa como “proceso por el cual se da el descubrimiento de nuevos modos de ser, formas de vida, da al sujeto una nueva capacidad de conocerse a sí mismo” (Ricoeur, 1985, p.41). De esta manera el círculo hermenéutico no es negado, es remplazado de un nivel subjetivista a un plan ontológico: el círculo está entre la manera de ser “más allá del conocimiento que pueda tener de ello y la manera abierta y descubierta por el texto en tanto que mundo de la obra” (Ricoeur, 1985, p.42). El círculo hermenéutico permanece siendo una estructura inevitable de la interpretación. No hay interpretación auténtica que no se complete con alguna forma de apropiación.

Sin embargo, los textos literarios están escritos a propósito de algo, a propósito de un mundo, que es el mundo de esta obra. Lejos de decir que el texto está sin mundo, se dirá que es ahora solamente cuando el hombre tiene un mundo y no solamente una situación. Siendo así, el concepto de mundo según Ricoeur (1985) se entiende como el conjunto de referencias abiertas por los textos. No es absoluto para designar lo que fueron las situaciones para aquellos que las vivieron, sino para designar las referencias no situacionales que sobreviven a la desaparición de las primeras y que, en lo sucesivo son ofrecidas como modos posibles de ser, como dimensiones simbólicas posibles de nuestro ser en el mundo.

De este modo, la hermenéutica de sí en los diez estudios que contempla da cuenta de la pregunta ¿Quién? como se ha mencionado, con sus derivadas, ¿Quién habla? ¿Quién actúa?, ¿Quién narra?, ¿Quién es el sujeto moral de imputación? que se enmarcan en cuatro dimensiones: Lingüística, pragmática, narrativa, moral/ética, las cuáles se amplían a continuación.

Dimensión Lingüística ¿Quién habla?

Se comprende en primer lugar desde una filosofía del lenguaje, bajo el doble aspecto de una semántica y de una pragmática, pero en realidad es a la pregunta ¿quién? a la que retorna el impulso. Pregunta que se divide en dos cuestiones gemelas, ¿de quién hablamos cuando designamos según el modo referencial a la persona como distinta de las cosas? Y ¿quién habla designándose a sí mismo como locutor (que dirige la palabra a un interlocutor). Desde este plano Ricoeur aborda la semántica a partir de un análisis lingüístico como herramienta para aproximarse a la conceptualización e interpretación de persona como individuo, comprendiendo a esa persona como ser único, perdurable y, a la vez, exento de ser clasificado en un rango

específico, lo cual representa la emergencia que pretende ir más allá del aspecto superficial de las expresiones lingüísticas para dar un sentido más amplio de lo que éste representa.

Es decir que, ubica la primacía de la mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto, expresado en la posición inmediata del sujeto para el singular: yo pienso, yo soy. Esta mirada se apoya en la gramática de las lenguas naturales cuando permite contrastar: Sí mismo al “yo”. Así se encuentran diferentes tipos de gramáticas según el idioma (soi, self, selbrt, se, si mismo). Esta interpretación ubica el sí como pronombre reflexivo que puede tener un uso filosófico, como por ejemplo en el cuidado de sí; de igual forma, hace referencia a la tercera persona (el, ella, ellos). Designarse a sí mismo como locutor que dirige la palabra a un interlocutor.

No se trata de colocar a una persona dentro de un grupo o una categoría, lo que se pretende es descubrir la esencia de cada persona dentro de un grupo, analizando que el problema que se presenta con el nombre propio, es que se queda corto para dar cuenta de la persona en toda su dimensión, dando elementos para comprender a un individuo que corresponde al sí mismo; se reconoce a la mismidad como capacidad de cada persona de conocerse a sí misma, desde una identidad personal, con el fin de dar cuenta que cada persona es única e irrepetible, en este diálogo el sujeto se vuelve atemporal y las características designan a cualquier persona al hablar de forma impersonal “en tercera persona” uso del lenguaje que permite comprender que el sí no es el mismo yo. Elemento clave: El sí -Mismidad.

Dimensión pragmática ¿Quién actúa?

Pone de manifiesto una filosofía de la acción, en el sentido limitado que el término ha adquirido principalmente en filosofía analítica, y desde un agente de la acción que se designa como aquel que actúa precisamente en actos del discurso, en cuanto que los propios actos de

discurso son acciones, y que, por implicación, los locutores son también agentes. Las preguntas ¿quién habla? y ¿quién actúa? aparecerán así estrechamente entrelazadas. El lugar común que ubica la narrativa es el eje de la acción.

Se halla relación entre acción e identidad, se aprecian acciones simples del sujeto en contexto (vida profesional, proyecto personal, tiempos de ocio, etc.), observación del que hacer y poder hacer del sí. Es quien actúa, en proposiciones, verbos, frases de acción, en la medida en que el agente de la acción se designa a sí mismo en acción, en actos del discurso. Elemento clave: acción, discurso.

Dimensión narrativa ¿Quién narra?

Desde esta pregunta la cuestión de la identidad es ligada a la de la temporalidad, se reanuda en el punto en que la había dejado en Temps et récit III, con el título de «identidad narrativa», pero con nuevos recursos proporcionados por el análisis de la identidad personal. Al mismo tiempo, y correlativamente, el tema de la acción narrada comenzará a igualarse con el concepto del hombre que actúa, este procedimiento analítico-hermenéutico es capaz de deducir en donde se disocian dos significaciones importantes de la identidad, la cual es entendida con relación al carácter temporal del sí, equivalente a ídem (identidad personal. Permanencia en el tiempo, constituye el grado más elevado al que se opone la diferente) y a ipse (Latino. Identidad narrativa. No implica afirmación sobre un pretendido núcleo no cambiante de la personalidad). Esta intención le permite al autor señalar una antinomia entre mismo e idéntico, relativos a mismidad (sinónimo de identidad-ídem) y a ipsidad (Referencia a la identidad-ipse, identidad narrativa). Para llegar a afirmar que “el sí mismo es una forma reforzada del sí” (Ricoeur, 2006, p. XIV).

Es de esta manera que el lugar común que ubica Ricoeur para la teoría narrativa es el eje de la acción y de la teoría moral. Ricoeur, señala que este vínculo establecido naturaliza una transición natural entre descripción y prescripción sin anticipaciones de carácter ético. Narrar es desplegar un espacio imaginario para experiencias de pensamiento en las que el juicio moral se ejerce según un modo hipotético. “la identidad del personaje se comprende trasladando sobre él la operación de construcción de la trama aplicada primero a la acción narrada; el personaje mismo – diremos- “es puesto en trama” (Ricoeur, 1996, p. 142), para ello (toma como referencia a Aristóteles) ubica al personaje, el cual se encuentra en una trama donde los hechos que tienen que ver con él y la dependencia de esos hechos se va haciendo a sí mismo.

La persona se entiende aquí como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias; al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. “El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada” (Ricoeur, 1996, p.149).

Ricoeur relaciona la identidad narrativa con la ética, en la medida que el actuante como agente de acción valora su capacidad de intervención, toma decisiones y juzga los acontecimientos “en el intercambio de experiencias que realiza el relato, las acciones no dejan de ser aprobadas o desaprobadas, y los agentes, alabados o censurados” (Ricoeur, 1996, p.166). La identidad ipseidad cubre un espectro de significaciones desde un polo extremo en el que encubre la identidad del mismo hasta el otro polo extremo en el que se disocia de ella totalmente; el segundo polo nos ha parecido representado por la noción, esencialmente ética, del mantenimiento de sí.

La identidad narrativa (ipse) es la encargada de mantener estos dos polos en constante relación, donde el tiempo se consolida como un momento que avanza y que se detiene, el

problema es identificar cómo se participa en él y como la trama es desarrollada por la capacidad del sujeto que se integra en un tiempo que se da en continuidades y discontinuidades. Elemento clave: Identidades (Idem, ipse).

Dimensión moral/ética ¿Quién es el sujeto moral de imputación?

Proponer un último rodeo mediante las determinaciones éticas y morales de la acción, relacionadas, respectivamente, con las categorías de lo “bueno” y de lo “obligatorio”. Así, se busca esclarecer las dimensiones éticas y morales de un sujeto a quien puede imputarse la acción, “buena o no”, hecha por deber o no.

Es clave en un primer momento aclarar y preguntarse ¿Qué sucede con la distinción entre ética (del griego) y moral (del latín)? Para Ricoeur ambos remiten a la idea intuitiva de costumbres en una doble connotación; de una parte, aquello de lo que es estimado como bueno y, de otra parte, lo que se impone como obligatorio, reserva el término de ética para la intencionalidad de una vida realizada, y el de moral para la articulación de esa intencionalidad dentro de normas caracterizadas a la vez por una pretensión de universalidad y por un efecto de restauración. En esta última vía Ricoeur, reconoce en la distribución entre objetivo y norma, dos herencias; la primera, la Aristotélica que comprende una ética teleológica y la segunda, por vía kantiana, que define la moral por el carácter de obligación de la norma, en el marco de un punto de vista deontológico.

El autor sitúa que entre ambas tradiciones existe un carácter de subordinación y de complementariedad, donde la moral solo constituiría una efectuación limitada y la ética incluiría la moral. Algunas de las características compartidas por ambas tradiciones, según Ricoeur, son: la primacía de la ética sobre la moral, la necesidad para el objetivo ético de pasar por el tamiz de la norma, la legitimidad de un recurso al objeto ético.

Existe una articulación entre los dos momentos, en el nivel de los predicados aplicados a la acción (predicado bueno, predicado obligatorio) que encontraría su réplica en el plano de la designación de sí, el punto de vista teleológico expresa valoraciones o estimaciones aplicadas inmediatamente a la acción, en cambio los predicados deónticos propios de una moral del deber parecen imponerse desde el exterior o desde arriba, el agente de la acción en forma de una restitución precisamente moral, lo que da fuerza a la tesis de oposición irreductible entre deber ser y ser. Pero si se demuestra que el punto de vista deontológico está subsidiado a la perspectiva teleológica, la distancia entre deber ser y ser parecerá menos infranqueable que en una confrontación directa entre la descripción y la prescripción, o entre juicios de valor y juicios de hecho. “El punto de vista teleológico se expresa precisamente en valoraciones o estimaciones aplicadas inmediatamente a la acción” (Ricoeur, 1996, p.175).

El despliegue de la ipseidad establece un diálogo entre estima de sí y respeto de sí. Ricoeur señala que la distinción entre estima de sí y respeto de sí responde a la objeción de Hume, de corte lógico entre prescribir y describir (Deber ser y ser). Bajo la primacía de la teoría narrativa, ha sido necesario jerarquizar el concepto de la acción con objeto de llevarlo al nivel del de la praxis, prácticas y planes de vida reunidos por la anticipación de la unidad narrativa de la vida.

Ahora la relación se establece como una integración praxis-ética, bajo la idea de la vida buena. Existen dos formas de evaluar la relación praxis-ética (objetivo ético de vivir bien): la práctica y los patrones de excelencia. La práctica, permite calificar como bueno al ejecutante de una práctica. Buenos momentos constituyen la teleología interna de la acción.

La dialéctica entre ipseidad y alteridad, abre la posibilidad de presentar una alteridad que no se concibe solamente desde lo exterior, sino como un sí, no es vista como algo que se agrega

desde afuera, perteneciendo al tenor de sentido y a la constitución ontológica de la ipseidad que resulta de la ligera modificación de la conocida dialéctica de lo Mismo y de lo Otro, al contacto de la hermenéutica del sí, la virtud principal de semejante dialéctica es la de prohibir al sí ocupar el lugar de fundamento, esta prohibición conviene perfectamente a la estructura última de un sí que no sería ni exaltado, como en las filosofías del Cogito, ni humillado como en las filosofías del anti-cogito. Elemento clave: Vida buena, Moral, Ética, Alteridad

El desplazarse desde una hermenéutica del autor a una hermenéutica del lector que actualiza el texto en el acto de lectura, la hermenéutica del sí, de las filosofías del Cogito, aclarando que decir sí no es decir yo. En ese sentido, se puede decir que el conjunto de estos estudios tiene por unidad temática el actuar humano, y que la noción de acción adquiere, a lo largo de los estudios, una extensión y una concreción que se acrecientan sin cesar. Pero esta ordenación no tiene apenas más que una función didáctica con el objetivo de guiarnos en la travesía polisemia del actuar, articulando a este actuar el ritmo ternario: describir, narrar, prescribir.

La narrativa no solo es semántica y pragmática, sino que se da en las acciones organizadas en el relato, esas acciones organizadas presentan rasgos que no pueden ser elaborados temáticamente más que en un plano o ámbito de la ética; por tanto, el relato es una mediación que le permite al sujeto retornarse a sí mismo.

Construcción de la ruta metodológica de la investigación

Pragmática de una hermenéutica de sí: apropiaciones metodológicas

Luego de presentar los elementos de método y su respectiva conceptualización es necesario situar que la investigación se inscribe en el paradigma hermenéutico interpretativo de corte cualitativo. El enfoque hermenéutico en esta investigación se comprende con énfasis en una

mirada ontológica de la interpretación, de allí que se ubique la centralidad en el sujeto que se potencia y se constituye narrativamente a través del sí, es por ello que, la investigación acoge siguiendo a Paul Ricoeur una forma pragmática de la hermenéutica.

Ahora bien, los modos de apropiación metodológica de la investigación de la hermenéutica de sí Ricoeriana en clave de esa pragmática de sí posibilitan la construcción de una ruta que intenta conectar los objetivos de la investigación, las dimensiones teórico-conceptuales explicadas en el eje 3 del marco conceptual y las dimensiones metodológicas (Dimensión Lingüística ¿Quién habla?; Dimensión pragmática ¿Quién actúa?; Dimensión narrativa ¿Quién narra?; Dimensión moral/ética; ¿Quién es el sujeto moral de imputación?) propias de la hermenéutica de sí.

Se elige el contexto escolar como posibilidad de reconocer la experiencia emocional del miedo, pues es el “contexto y el ambiente organizado adecuado para la iniciación en vivencias [...] de aprender a aprender” (Assmann, 2002, p.31) con experiencias significativas que procuren establecer interacciones con los otros y lo otro, en un continuo reconocimiento que permita una consciencia emocional equilibrada para prevenir y afrontar procesos de conflictividad escolar y procure motivar constantemente al aprendiente a llenar su vida de experiencias de aprendizaje. El contexto escolar elegido es la Institución Gimnasio El Lago, cuyo modelo pedagógico es conceptual y se trabaja con el curso 7D cuyas edades oscilan entre 12 y 14 años.

En un primer momento se considera que el trabajo de implementación de los encuentros para trabajar la experiencia emocional del miedo sería presencial pero dada la coyuntura que se vive actualmente³¹ se tuvieron que considerar nuevas formas y escenarios para llevar a cabo el proceso de implementación asociado a la virtualidad. De esta forma, los encuentros se ejecutan en un ambiente de virtualidad inmerso en la complejidad tecnológica como fase actual de

³¹ Pandemia mundial por Covid-19.

rapidísima extensión de información y de la comunicación. “Estamos entrando en la era de las redes, de la telemática, de internet, y de la sociedad de la información, entendida cada vez más como sociedad aprendiente y sociedad del conocimiento” (Assmann, 2002, p.68). Esta no es ajena al espacio social, cultural (presencial) de las relaciones pedagógicas, ya que, la sociedad de la información contiene nuevas formas de pensar la educación. “De ahí el rescate necesario de la noción de corporeidad como referencia radical para crear interfaces de los diferentes niveles de sentido en relación con lo real” (Assmann, 2002, p.177)

Elementos que configuran la ruta metodológica

Los elementos que constituyen la ruta metodológica y que se explican a seguir, son: 1. Encuentros pedagógicos y momento de implementación. 2. Análisis e interpretación hermenéutica de las narrativas de estudiantes-aprendientes producto de los encuentros (matriz de organización de la información producto de cada uno de los encuentros y matriz de análisis de las narrativas asociadas a las tres dimensiones de la experiencia emocional del miedo). 3. Criterios de análisis de las narrativas (núcleos de sentido) y momento escritural del capítulo respectivo.

Encuentros pedagógicos y momento de implementación

Los encuentros pedagógicos, antes mencionados se comprenden como procesos formativos donde se comparten experiencias de manera narrativa, allí se procura formar un ambiente consciente, regulado y autónomo de experiencias de aprendizaje enfocadas alrededor de la emoción del miedo, donde se hace posible el diálogo, en el que tengan cabida todos los estudiantes-aprendientes³² en un encuentro narrativo. Algunos de los principios de construcción

³² Los aprendientes son aquellos sujetos que se encuentran en un constante proceso de aprendizaje, que se dan en forma de interacción, conversaciones y diálogos educativos en ambientes de aprendizaje de respeto mutuo; allí, se van compartiendo experiencias con otros y se construyen conocimientos. (Assmann, 2002, pág. 31). Para ser claros en la presente investigación el papel del aprendiente se vincula a dos roles: el de estudiante y el de maestro, que

de los encuentros son: dialogicidad e importancia de la pregunta; construcción interdisciplinaria de conocimiento y formas de valoración de la práctica pedagógica: mirada introspectiva y exteroceptiva. A continuación, se describen brevemente cada uno.

Dialogicidad e importancia de la pregunta.

La dialogicidad permite asumir la práctica pedagógica de manera compleja, asociándola en tanto sistema dinámico que vincula dimensiones personales (emocionales y subjetivas), cerebrales, cognoscitivas, culturales y sociales que constituyen a los sujetos aprendientes que construyen de manera dialógica e interrelacionada las formas de convivencia y afrontamiento del conflicto que caracterizan la práctica pedagógica y el clima convivencial en la escuela.

En esta perspectiva, la dialogicidad aporta cualidades de afrontamiento del conflicto asociadas a tres principios de la complejidad: la complementariedad, la concurrencia y el antagonismo teniendo en cuenta que este proceso dialógico de afrontamiento está constantemente sometido a experimentar inestabilidades, variaciones, perturbaciones, es aquí donde se producen formas desequilibrantes o conflictivas. En los encuentros la dialogicidad será un elemento clave para dinamizar los procesos de explicación, metacognición, comprensión y análisis de las experiencias de aprendizaje de la emoción del miedo.

En este marco de análisis, la pregunta se constituye en una posibilitadora de dialogicidad, se trata de “una pedagogía de la complejidad, que trabaje con conceptos transversales, abiertos a la sorpresa y a lo imprevisto” (Assmann, 2002, p.162). Los encuentros están dinamizados por

están en constante proceso de aprendizaje en los encuentros pedagógicos y educativos en pro de una sociedad aprendiente. Rol del estudiante aprendiente: en principio es receptivo a la guía del maestro-aprendiente, seguidamente realiza procesos de reflexión, es dialógico y propositivo, analiza su contexto y procura re-encauzar sus experiencias de aprendizaje si ve conveniente, como sujeto autónomo. El rol de aprendiente –maestro, sitúa el acuerdo y la importancia del dialogo en los encuentros de aprendizaje, promueve el pensamiento complejo emocional y la regulación de espacios de aprendencia.

preguntas reflexivas y dialógicas, que procuran hacer re-pensar al estudiante-aprendiente la manera como identifican y expresan sus emociones, de manera particular, el miedo, asumiendo su lugar, en el afrontamiento del conflicto. La pregunta dialógica es entonces un medio de expresión de sí mismo ante el otro y lo otro, mediante la cual los aprendientes puedan estar en continua experiencia de aprendizaje en ambientes de aprendencia³³.

Construcción interdisciplinaria de conocimiento

De acuerdo con Assmann (2002) la interdisciplinariedad se entiende desde el “enfoque científico y pedagógico que se caracteriza por buscar algo más que la mera yuxtaposición de las aportaciones de diversas disciplinas sobre un mismo asunto, y se esfuerza por establecer un diálogo enriquecedor entre especialistas de diversas áreas científicas sobre una determinada temática” (Assmann, 2002, p. 154). Se aplica a problemas, actividades y proyectos que desbordan la capacidad de una sola área disciplinar y es necesario realizar un estudio desde diversas perspectivas. Algunos de los elementos que permiten dilucidar interdisciplinariedad en los encuentros son: Reflexión desde la ética y la filosofía, análisis biológico, psicológico y sociológico sobre las emociones y el uso de dinámicas que potencien la utilización de algunos elementos artísticos, estéticos y expresivos.

El análisis hermenéutico de sí y los encuentros pedagógicos: generación de ambientes de aprendencia

La propuesta metodológica de la hermenéutica de sí no tuvo un alcance fenomenológico, ni aplicado, se trata de un alcance más discursivo, para la construcción de ambientes de

³³ El ambiente de aprendencia que se proyecta en la investigación procura generar momentos de encuentro donde se compartan experiencias emocionales en forma dialógica y contada mediante narrativas, es un ambiente que también es “pedagógico tiene que ser un lugar de fascinación e inventiva” (Assmann, 2002, p.28) el ambiente en este caso no se genera en cualquier lugar, sino en el contexto escolar que recrea ambientes de aprendizaje. (Assmann, 2002, p.31).

aprendiencia donde se aborda el manejo e interpretación de las narrativas de tipo ficcionado en relación con experiencias reales lo que permite enfrentarse, simular y desarrollar capacidades y habilidades frente a posibles situaciones de conflicto. Los encuentros se constituyen en una estrategia pedagógica de generación de ambientes de aprendiencia y en tanto tales se configuran como momentos ficcionados que permiten recrear las condiciones asociadas a posibles situaciones de conflicto convivencial escolar, sin que el aprendiente necesariamente lo tenga que vivenciar, posicionándose de este modo en formas de prevención y de afrontamiento.

Además, los encuentros permiten la construcción de los ambientes de aprendiencia a partir del trabajo con apartes de películas, videos, análisis del manual de convivencia, entre otras estrategias didácticas. Es importante destacar que no se desenvuelven de manera lineal, sino que se van complejizando en la medida que se van realizando los encuentros mediante el entrecruzamiento con cada una de las dimensiones que conforman la experiencia emocional del miedo.

El análisis hermenéutico de sí y los encuentros pedagógicos: generación de ambientes de aprendiencia

La propuesta metodológica de la hermenéutica de sí no tiene un alcance fenomenológico, ni aplicado, se trata de un alcance más discursivo, para la construcción de ambientes de aprendiencia donde se aborda el manejo e interpretación de las narrativas de tipo ficcionado en relación con experiencias reales lo que permite enfrentarse, simular y desarrollar capacidades y habilidades frente a posibles situaciones de conflicto. Los encuentros se constituyen en una estrategia pedagógica de generación de ambientes de aprendiencia y en tanto tales se configuran como momentos ficcionados que permiten recrear las condiciones asociadas a posibles situaciones de conflicto convivencial escolar, sin que el aprendiente necesariamente las tenga

que vivenciar, posicionándose de este modo en formas que potencian la prevención y el afrontamiento.

Además, los encuentros permiten la construcción de los ambientes de aprendencia a partir del trabajo con apartes de películas, videos, análisis del manual de convivencia, entre otras estrategias didácticas. Es importante destacar que no se desenvuelven de manera lineal, sino que se van complejizando en la medida que se van realizando los encuentros mediante el entrecruzamiento con cada una de las dimensiones que conforman la experiencia emocional del miedo.

Algunas razones que permiten argumentar que no se trata de una investigación aplicada.

Esta investigación comprende a nivel metodológico y de implementación la práctica pedagógica en el desenvolvimiento de encuentros educativos analizados de manera interpretativa. En este orden de ideas se planea de manera pedagógica la obtención de las narrativas, no mediante la aplicación de entrevistas a profundidad desde una perspectiva instrumental, sino a través de una serie de encuentros que permitieran explorar el desenvolvimiento pedagógico de la categoría de aprendencia y, a su vez, obtener las narrativas asociadas con la noción de experiencia emocional del miedo de los aprendientes estudiantes en situaciones de conflicto ficcionadas; lo anterior, ratifica el hecho de que la tesis no asuma un enfoque de investigación aplicada³⁴, ya que, no se elabora una caracterización detallada o a profundidad de la población a intervenir, no se lleva a cabo un acompañamiento continuo con

³⁴ Según Lozada (2014) “La investigación aplicada busca la generación de conocimiento con aplicación directa a los problemas de la sociedad o el sector productivo” (p.34) “Esta se basa fundamentalmente en los hallazgos tecnológicos de la investigación básica, ocupándose del proceso de enlace entre la teoría y el producto.” (p. 34) la Investigación Aplicada se centra en la resolución de problemas en un contexto determinado, es decir, busca la aplicación o utilización de conocimientos, desde una o varias áreas especializadas, con el propósito de implementarlos de forma práctica para satisfacer necesidades.

procesos escolares de orientación psicopedagógica, no se abordan elementos de problemáticas localizadas a ser resueltas mediante estudios de caso y finalmente, no se realizan seguimiento y control de variables o medición de las mismas.

Esto reafirma la intencionalidad ya expresada que los encuentros se desenvuelven bajo situaciones de carácter ficcionado que vinculan estrategias pedagógicas con experiencias previas propias de los aprendientes y situaciones futuras ficcionadas, teniendo como propósito generar reconocimiento en las formas de regulación emocional del miedo, lo cual se evidencia y analiza por medio de la interpretación de las narrativas.

El carácter ficcionado, permite prepararse para momentos de conflictividad escolar, posibilita la prevención de posibles situaciones de desequilibrio y genera conocimientos para afrontar adecuadamente acontecimientos o situaciones desreguladoras emocionales en el contexto escolar. La decisión de realizar el proceso de interpretación a través de la hermenéutica de sí se configura con el fin de disminuir la alta subjetividad que se puede presentar en el análisis e interpretación de las narrativas sin desconocer la importancia de los momentos de valoración interoceptiva y exteroceptiva de los ambientes de aprendencia.

Enseguida, se presenta de manera sintética un análisis de la relación entre las dimensiones de la experiencia emocional del miedo y los componentes de los ambientes de aprendencia: 1. Relación emoción (sentimiento)/ valores. 2. Relación emoción (sentimiento)/escenarios de convivencia escolar. 3. Relación emoción (sentimiento)/ escenarios de conflictividad escolar.

Dimensiones	Encuentros	Relación: emoción (sentimiento) y valores	Relación: emoción (sentimiento) y escenarios de convivencia escolar	Relación: emoción (sentimiento) y escenarios de conflictividad escolar
	Ejecución piloto		Las narrativas en este momento se	En este momento el ambiente de

			<p>enfaticaron en la expresi3n de asuntos autobiogr3ficos, ya que, el pilotaje busca que se entrelacen elementos de conocimientos previos experienciales de la emoci3n del miedo con elementos de las actuales din3micas propias, de interacci3n y relaci3n con el entorno de los aprendientes.</p> <p>El ambiente que se posibilita deja observar los conocimientos de los aprendientes a nivel emocional, visualizar como distinguen unas emociones de otras y si las clasifican en el rango de negativo y positivo.</p>	<p>aprendencia posibilita comprender las herramientas que se centran para el afrontamiento de situaciones conflictivas escolares.</p>
<p>Primera dimensi3n. Respeto de s3 y de los otros. Primer momento deontol3gico de la 3tica: aproximaciones al desarrollo de conciencia emocional</p>	1 Encuentro	<p>El ambiente de aprendencia en este primer encuentro gira en torno al reconocimiento de la experiencia emocional del miedo a nivel individual, en la identificaci3n de sus funcionamientos primarios; por ello, la pertinencia de abordar y vincularla con valores como: auto percepci3n y autoaceptaci3n, lo que permite la valoraci3n de asuntos m3s propios, reconocer el autoconcepto y autoimagen, en la perspectiva emocional.</p>	<p>El escenario que se propone es propio y cercano al aprendiente, es decir, tiene que ver con la identificaci3n de su experiencia, por ello, las narrativas aqu3 son de tipo autobiogr3fico, donde el aprendiente puede recordar situaciones de miedo que le ocurrieron, como se sinti3 y reacciono al respecto. Para fortalecer este proceso de traen elementos audiovisuales donde el aprendiente puede de manera ficcionada relacionar el funcionamiento de sus propias emociones con las representadas en la pel3cula intensamente.</p>	
	2 Encuentro	<p>En este espacio se procura identificar los propios funcionamientos de</p>	<p>Se plantea un escenario ficcionado mediante la utilizaci3n de un</p>	<p>Se presenta un escenario de conflicto y desequilibrio entre emociones, aqu3 se</p>

		la emoción y también el reconocimiento de la emoción del miedo en otros, de ahí la importancia de trabajar el valor del respeto que permite posicionar el adecuado trato e interacción convivencial con otros.	segundo aparte de la película intensamente, donde se presenta el funcionamiento de las seis emociones básicas allí los cambios en ellas y formas de desprender acciones son notorios, lo que permite que el aprendiz identifique como puede desarrollar capacidades y habilidades asociadas con una posible respuesta emocional ante posibles situaciones de conflicto convivencial.	procura resaltar lo indispensable de aprender a detectar cuáles son las formas adecuadas y reguladas en que las emociones se expresan.
	3 Encuentro	Las narrativas en este encuentro se proponen como diálogos compartidos de experiencias pasadas, promoviendo el valor abordado: Respeto a otros, ya que, se reconoce a otros en el intercambio de situaciones vividas.	El escenario se construcción en relación al mejoramiento de relaciones interpersonales de convivencia en la escuela, en el sentido de la dinámica de compartir lo antes vivido y que probablemente pueden ser situaciones parecidas con otros aprendientes.	Aquí se propone reconocer situaciones propias de vivencias conflictivas en la escuela, donde es indispensable como se ha mencionado el socializar con los compañeros, lo principal es reconocer la forma en que se asume el miedo en esos momentos de desequilibrio emocional.
Segunda dimensión. Respeto de sí, de los otros y de lo otro. Segundo momento deontológico de la ética: acercamientos a la generación de regulación emocional	4 Encuentro	Aquí la emoción se reconoce más como sentimiento ya que, se empiezan a complejizar las relaciones e interacciones en la comprensión de la experiencia emocional vinculada a procesos de convivencia, es por ello, que se vincula el valor de la justicia para ser identificado en las acciones de los sujetos en los escenarios de conflicto ficcionados.	Se constituye un ambiente de convivencia ficcionado en donde se presentan situaciones problemáticas convivenciales de la cotidianidad escolar, mediante cortos de la película Matilda, se presentan situaciones como: indisciplina, expresiones emocionales, juicios de valor y formas en que se afrontan situaciones de desequilibrio. Las narrativas que se construyen aquí permiten dar a	Los momentos de conflicto se presentan en las interacciones con otros diferentes así mismo en vínculo directo con lo otro en este caso el escenario convivencial escolar, lo que significa que las situaciones de desregulación que se pueden presentar deben ser pensadas en pro del otro, es decir pensando en el otro y lo otros como sujetos y situaciones involucradas constantemente en el ambiente de aprendizaje.

			conocer las opiniones de los aprendientes frente a como considerar si una forma de actuar o proceder en la expresión de emociones es justa o no, reconociendo que es importante establecer límites en las interacciones con otros.	
5 Encuentro	Se trabaja la regulación en las formas como la emoción se expresa en formas dinámicas de convivencia escolar, por ello es indispensable regularse buscando mantener el equilibrio de sí mismo y con otros, evitando momentos de conflicto destructivo. Valor por trabajar: regulación.	Se plantea un escenario donde el aprendiente a partir del análisis de algunos apartes de la película Matilda reflexiona en las formas de proceder del padre de Matilda (en su contexto familiar) y la directora (contexto escolar), resaltando la importancia de pensar que consecuencias tienen las acciones cuando no se piensa en los otros, cuando los intereses son egoístas y se dejan a flote las emociones sin pensar que pueden ocasionar daño a otros en su accionar; para poner un ejemplo de evidencia es claro nombrar la forma en que la directora ejerce miedo intencionalmente para recibir “respeto” esto, no es una forma adecuada de equilibrar la emoción, ni manifestarla. Para ello se ficciona un escenario.	El ambiente de aprendencia en este encuentro posibilita situar las implicaciones de aspectos problemáticos y de conflicto en las formas como los personajes de la película Matilda ejercen formas de control frente a otros intencionalmente incluyendo a Matilda misma. Pero, también permiten visualizar como Matilda logra regular sus emociones adecuadamente para ayudar a otros. El ambiente de aprendencia da la posibilidad dentro del planteamiento de la narrativa a construir ubicar una situación ficcionada donde se resalten acontecimientos de maltrato físico o psicológico contra sí mismo, contra otro compañero o contra el entorno escolar. En esa situación el aprendiente tiene la posibilidad de pensar como podría ser una posible forma de afrontar dichos conflictos, donde puede manifestar formas de defensa ante la agresión, sin hacer daño a otros o el mismo entorno.	
6 Encuentro	Se aborda el valor de	El escenario que se	Traer a colación el	

		<p>la ética como dominio, en procesos para reconocer la importancia de reconocer mi dignidad y la de otros. Allí es indispensable resaltar que todos los seres humanos tienen derechos y deberes lo que implica, por tanto, debes comportarse adecuadamente unos con otros en cualquier situación.</p>	<p>presenta en este encuentro es de tipo universal, donde el ambiente de aprendizaje se crea al traer a colación la importancia de ser reconocido y reconocer a otros en todo tipo de interacciones sociales, ser tratados con dignidad y atención, lo que deriva el promover acciones consientes que pasen los intereses personales y vayan un poco más allá de esa implicación, con límites adecuados para una sana convivencia en este caso relacionada directamente en el ámbito escolar.</p>	<p>artículo 1 de los derechos humanos en este ambiente de aprendizaje constituido a través del encuentro pedagógico, permite reconocer un valor: la dignidad en relación al respeto y criterios éticos en las formas de proceder ante situaciones conflictivas en el contexto escolar, como el Bullyng, lo que deja a la vista la necesidad de saber manifestar adecuadamente las emociones en este caso el miedo como experiencia emocional de forma adecuada; también permitir el dialogo entre pares, el consenso de ideas y prevención de situaciones dañinas o antieducativas en palabras de Dewey.</p>
	7 Encuentro	<p>Se trabaja con el valor de la cooperación, lo que permite tener en cuenta la importancia del trabajo colectivo, de los intereses comunes, del llegar a acuerdos, lo que posibilita una experiencia emocional que es social, que construye con otros, aunque es propia del entorno comprende un papel importante en la huella que deja en el aprendiz.</p>	<p>El ambiente de aprendizaje posibilita el conocimiento del manual de convivencia institucional, lo que implica destacar las reglas sociales allí planteadas y resaltar la función de estas en las dinámicas de convivencia escolar, además de observar que no se crean con la función de quitar la libertad a los aprendientes, sino de crear estrategias que les permitan interactuar adecuadamente con límites de cuidado para todos.</p>	<p>Las narrativas para esta dinámica son de tipo hipotético o ficcionado, donde se posibilita plantear situaciones conflictivas en la escuela, creando formas de afrontar dicho conflicto implementando las reglas e indicaciones planteadas en el manual de convivencia y generando situaciones de cooperación entre pares y solidaridad convivencial; esto permite que el ambiente de aprendizaje brinde herramientas para que se destaque la utilidad de las reglas en momentos de desequilibrio emocional principalmente.</p>

<p>Tercera dimensión. Estima de sí, de los otros y de lo otro. Momento teleológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de autonomía emocional ética.</p>	<p>8 Encuentro</p>	<p>El valor que se aborda en este último encuentro es la autonomía. Lo que posibilita el tránsito entre la conciencia emocional, la regulación emocional y la forma como se puede reencauzar un afecto en este caso el miedo, siendo así lo que se ha constituido como experiencia emocional puede transformarse en la medida que se le brinde una intencionalidad y aprendizaje a lo vivido.</p>	<p>Este encuentro fue de mayor complejidad en la entrega y solución de las actividades planteadas. Aquí se complejiza la mirada de los ambientes de aprendencia, ya que se vincula un aspecto filosófico a la experiencia emocional del miedo lo que permite dar a conocer al aprendiente que sus afectos “negativos” se pueden reconvertir. En este sentido se propone la construcción de una narrativa propia y ficcionada, en el sentido que tenga encuentra una situación real de conflictividad escolar del aprendiente y plasme formas de afrontar y reencauzar ese sentimiento de miedo que vivió en su experiencia, teniendo en cuenta la interacción con su entorno y con otros.</p>	<p>Los momentos de conflictividad aquí presentes tienen en cuenta el tránsito entre las formas de expresarse de la emoción del miedo y otras emociones, las manifestaciones del volverse sentimiento, como se manifiestan en acciones y durabilidad en el tiempo y como posiblemente se pueden reencauzar teniendo el bagaje de este conocimiento; generando aquí un ambiente de aprendencia, es decir de construcción del aprendizaje a partir de la experiencia y de situaciones ficcionadas.</p>
--	--------------------	---	---	---

Tabla N 8. Ambientes de aprendencia y encuentros.

Formas de valoración: mirada introspectiva y exteroceptiva.

Mirada introspectiva.

El término introspección está conformado por dos vocablos provenientes del latín: intro y spectare, el primero de ellos significa adentro, mientras que el segundo quiere decir mirar u observar; por lo tanto, este concepto puede entenderse como la capacidad de mirar hacia adentro. La introspección es la forma por la cual el ser puede visualizarse a sí mismo, reconocerse según su criterio, puede ser consciente y reflexivo desde lo que es como construcción biocultural, de lo que siente, y de lo que aprende cada día, además se debe resaltar que es la puerta del desarrollo

personal y espiritual que envuelve la esencia del ser, contribuyendo de esta manera a la posibilidad de hacer cambios y explorar formas más profundas del ser, permitiendo así el encuentro con otro. En los encuentros se potencia la mirada introspectiva del estudiante-aprendiente, mediante las preguntas dialógicas y las actividades pedagógicas realizadas para preguntar en pasado, presente y futuro (de manera ficcionada) sobre las emociones y su capacidad de afrontamiento o su uso en la prevención de conflictos convivenciales en sus esferas de socialización familiar (Pilotaje antes de los encuentros) y principalmente, en el ámbito escolar.

Mirada exteroceptiva.

Es la reflexión y análisis que se hace desde la introspección propia hacia el exterior, permitiendo estar en encuentro y en constante relación con el otro, lo que genera comunicación e interacción en el mundo que se encuentra fuera, pero en vínculo con el sujeto. Es la posibilidad que se tiene de transformar el exterior, en la medida que se da una transformación de sí mismo. Las dos miradas deben estar relacionándose todo el tiempo de manera biunívoca con el fin de tener una mirada más compleja sobre la evaluación. En los encuentros se potencia a sí mismo la mirada exteroceptiva desde los estudiantes-aprendientes hacia los otros (compañeros, maestros y familia) y lo otro (el entorno que lo rodea a nivel escolar fundamentalmente). Esta mirada exteroceptiva se expresa a través del desarrollo paulatino de la capacidad de valoración emocional que van mostrando los estudiantes-aprendientes a lo largo de los ocho encuentros realizados frente a lo que sucede alrededor en términos de situaciones conflictivas que han vivido o proyectando la forma como reaccionarían proyectivamente frente a situaciones que podrían tener que afrontar en el futuro.

Es interesante notar que cada uno de los encuentros (como se profundiza más adelante), da cuenta del énfasis del proceso formativo centrado en valores por encuentro como: respeto, autoaceptación, dignidad, y cooperación, con el propósito de que los estudiantes generen criterios de valoración emocional frente al afrontamiento del conflicto como proceso que hace parte también de la convivencia escolar. Estos valores se fomentan a través de la pregunta dialógica, la dinámica de construcción interdisciplinaria de conocimiento promovida en cada encuentro y las valoraciones introspectivas y exteroceptivas que se generan de manera simultánea a través de la planificación de cada una de las sesiones por parte de la maestra-aprendiente³⁵ y de los aportes in situ de la misma en el desarrollo de cada uno de los encuentros.

El cuadro se presenta de manera sintética los objetivos de la investigación relacionados con: la conceptualización teórica de los capítulos de la investigación, las dimensiones conceptuales y metodológicas y, finalmente, a los objetivos de cada uno de los encuentros pedagógicos. En el anexo (1) se encuentra la planeación al detalle de los encuentros.

Objetivo general			
Comprender la experiencia emocional del miedo como una estrategia interdisciplinaria en el análisis de las narrativas de aprendientes escolares para la prevención y afrontamiento de dinámicas de conflictividad convivencial desde una perspectiva de desarrollo de regulación y autonomía ética emocional en la escuela.			
Objetivos específicos de la investigación	Capítulos y ejes temáticos asociados a la construcción de la propuesta pedagógica.	Dimensiones conceptuales y metodológicas	Objetivos de los encuentros den función de la reconstrucción de narrativas de los estudiantes-aprendientes asociadas a la experiencia emocional del miedo
a). Identificar la experiencia del miedo y los afectos que se naturalizan en las dinámicas de conflictividad convivencial escolar. b). Analizar las implicaciones pedagógicas de	Estado del arte. Panoramas de indagación comprensión y análisis en tres tópicos:	Dimensiones conceptuales: Momento deontológico de la ética en la experiencia emocional del miedo (moral)	Encuentro diagnóstico Identificar las formas en que los aprendientes comprenden el miedo como emoción en tanto experiencia de aprendizaje (aprendencia). Encuentro1.

³⁵ Como se dio a conocer en momentos anteriores, en la presente investigación el papel del aprendiente se vincula a dos roles: el de estudiante y el de maestro, que están en constante proceso de aprendizaje en los encuentros pedagógicos y educativos en pro de una sociedad aprendiente.

<p>hacer “formable” las emociones en lo escolar desde una perspectiva interdisciplinar que permita entender la experiencia emocional del miedo mediante dimensiones y su repercusión en la conflictividad convivencial escolar.</p> <p>c). Adecuar una ruta teórico-metodológica a partir de elementos de método de la hermenéutica de sí de Paul Ricoeur, para el análisis de las narrativas sobre la experiencia emocional del miedo.</p> <p>d). Construir un abordaje pedagógico interdisciplinar fundamentado en los anteriores aspectos que permita analizar las formas en que la experiencia emocional del miedo y la emoción en general se relacionan con los procesos de conflictividad convivencial escolar.</p>	<p>Experiencia emocional del miedo.</p> <p>Hermenéutica de sí-narrativas.</p> <p>Convivencia-emociones.</p> <p>Marco conceptual</p> <p>Eje 1. Hacia una construcción interdisciplinar de la experiencia emocional del miedo.</p> <p>Eje 2. La convivencia escolar o el para qué de la experiencia emocional del miedo.</p> <p>Eje 3. La categoría: experiencia emocional del miedo en la convivencia escolar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respeto de sí y de los otros. 2. Respeto de sí, de los otros y lo otro. <p>Momento teleológico en la experiencia emocional del miedo (finalidad ética)</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Estima de sí, de los otros y de lo otro. 	<p>Reconocer el funcionamiento del modo inconsciente de la emoción (actitudes afectivo-motoras no voluntarias).</p> <p>Generar procesos de autovaloración biográfica (vincula experiencias de convivencia pasadas y presentes para proyectar futuras) asociadas a la emoción del miedo con énfasis en el lugar del individuo.</p> <p>Valores: Autopercepción, Autoaceptación</p> <p>Actividades pedagógicas: primer nivel de trabajo con fragmentos de la película intensamente (se muestran situaciones de interacción del miedo con las demás emociones y escenas donde se evidencie el lugar de producción individual de la emoción), videos aclaratorios sobre la producción de la emoción del miedo neurobiológicamente.</p> <p>Metacognición: Reconocimiento de la emoción individual en su dimensión orgánica e inconsciente.</p> <p>Encuentro 2.</p> <p>Generar dinámicas que permitan hacer consciente la emoción en su tránsito hacia sentimiento (nivel interjetivo de la valoración).</p> <p>Generar procesos de autovaloración biográfica (vínculo entre experiencias de convivencia pasadas y presentes para proyectar comportamientos futuros) asociadas a la emoción del miedo con énfasis en el lugar de interacción convivencial con otros.</p> <p>Valor: Respeto</p> <p>Actividades pedagógicas: Segundo nivel de trabajo con los fragmentos de la película intensamente (Situaciones de desequilibrio entre emociones, la relacionalidad entre emociones, aunque la emoción parezca negativa puede ayudar en diversas situaciones)</p> <p>Metacognición: Racionalización de la emoción: del miedo-emoción al miedo- sentimiento.</p> <p>Encuentro 3.</p> <p>Promover dinámicas de valoración de los intereses de los otros en diálogo con los propios a través de narrativas compartidas, para el reconocimiento de la importancia del respeto en las relaciones interpersonales de convivencia en la escuela.</p> <p>Valor: Respeto a otros</p> <p>Actividades pedagógicas: Se enmarcan en comprender el lugar de la emoción-sentimiento, para ello, se propone narrar una situación,</p>
---	--	---	--

		<p>vivencia o experiencia del pasado en la cual, se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar, seguidamente se da un compartir narrativo entre aprendientes.</p> <p>Metacognición: importancia de aprender a reconocer los intereses de los demás en diálogo con mis propios intereses para prevenir o afrontar el conflicto convivencial.</p> <p>Encuentro 4.</p> <p>Reconocer la importancia del sentimiento orientado a valorar la validez relativa de las acciones en los procesos de convivencia.</p> <p>Valor: Justicia.</p> <p>Actividades pedagógicas: Primer nivel de trabajo con los fragmentos de la película Matilda donde se pretende identificar situaciones que se presenten en la escuela donde se puedan generar problemas convivenciales y reflexionar sobre las formas en cómo se afrontan.</p> <p>Metacognición: Importancia de aprender a valorar si una acción emocional es justa o no.</p> <p>Encuentro 5.</p> <p>Promover dinámicas de expresión pasiva del sentimiento (formas de evitar y prevenir el conflicto) orientadas a la búsqueda de la entropía y el equilibrio en la convivencia escolar.</p> <p>Reconocer los intereses propios y aprender a valorar los intereses de los otros en la construcción de relaciones interpersonales armónicas de convivencia en el ámbito escolar.</p> <p>Valor: Regulación.</p> <p>Actividades pedagógicas: Segundo nivel de trabajo con los fragmentos de la película Matilda, se analiza las formas en que el miedo es ejercido en la escuela, momentos que posibiliten problematizar la forma de afrontar y prevenir problemáticas convivenciales mediante la comprensión de la expresión pasiva del sentimiento (pensar antes de actuar).</p> <p>Metacognición: Reconocimiento de la importancia de la expresión pasiva del sentimiento (“pensar antes de actuar”) en los procesos de convivencia escolar.</p> <p>Encuentro 6.</p> <p>Reconocer la importancia del sentimiento orientado a valorar la validez de las acciones en los procesos de convivencia.</p>
--	--	---

			<p>Valores: Ética como dominio (dignidad).</p> <p>Actividades pedagógicas: Diálogo en torno a la declaración universal de los derechos humanos. Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. (Declaración universal de derechos humanos, 2015, p. 4)</p> <p>Metacognición: Relación entre dignidad y respeto. Reflexión en el marco de los procesos de convivencia en la escuela, evidenciando porque razones el valor de la dignidad se debe expresar como fundamento a tener en cuenta en los procesos de conflictividad.</p> <p>Encuentro 7.</p> <p>Generar dinámicas que posibiliten la expresión del sentimiento en la convivencia promoviendo formas de solución asertiva y participativa del conflicto en la comunidad escolar.</p> <p>Comprender la importancia del interés común o colectivo en la construcción de relaciones interpersonales de convivencia en el ámbito escolar (por qué es importante conocer, participar en la construcción y cumplir el manual de convivencia escolar).</p> <p>Valor: Cooperación</p> <p>Actividades pedagógicas: Reconocer la importancia del manual de convivencia escolar como una de las estrategias posibles para el afrontamiento de la conflictividad escolar. Se propone la creación de una narrativa sobre situación ficticia de convivencia relacionando la perspectiva de derecho-deber. Se realiza un compartir de narrativas.</p> <p>Metacognición: Importancia de conocer el manual de convivencia; comprender la importancia de la expresión del sentimiento para afrontar desacuerdos y promover acuerdos con los otros y lo otro en la construcción de reglas colectivas lo que manifiesta cooperación en la escuela.</p> <p>Encuentro 8.</p> <p>Generar dinámicas que permitan aprender a reconvertir una emoción-sentimiento, como el miedo (afecto inconstante que se basa en la tristeza) en afectos distintos que potencien la producción de la experiencia emocional como estima de sí en tanto continuum de vida (pasado, presente y futuro, sin ser una relación lineal).</p>
--	--	--	---

			<p>Valor: Autonomía</p> <p>Actividades pedagógicas: Trabajo de reconstrucción de la experiencia emocional del miedo en otros afectos distintos (perspectiva filosófica). Se acompaña de un encuentro magistral con reflexiones grupales. Seguidamente se postula una narración de situación, vivencia o experiencia del pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar donde se haya involucrado el miedo y poner en evidencia se logró afrontar.</p> <p>Metacognición: Constructo relacional sobre las distinciones de entender el miedo como emoción, sentimiento y como afecto, como se relaciona con la experiencia y analizar la importancia de lograr una experiencia emocional del miedo en los procesos de convivenciales escolares en el afrontamiento de conflictos. Es relevante lo aprendido.</p>
--	--	--	--

Tabla N 9. Relación entre la propuesta pedagógica con los objetivos de la investigación y los objetivos específicos de cada taller.

Tal y como se indica en la tabla anterior, se realizaron ocho encuentros pedagógicos y un pilotaje inicial, los cuales se muestran al detalle en los anexos (1). Es importante señalar que los encuentros fueron agrupados bajo la lógica de responder a las tres dimensiones teóricas de la experiencia emocional del miedo y las dimensiones teóricas propias de la hermenéutica de sí.

Análisis e interpretación hermenéutica de las narrativas de los aprendientes producto de los encuentros.

Se emplearon dos tipos de matrices para efectuar el análisis: 1. La primera es una matriz de recolección de información, teniendo en cuenta el número de aprendientes, el encuentro pedagógico y las preguntas dialogadoras que dinamizan el proceso; este primer grupo permite organizar y distinguir la información adecuadamente. 2. La segunda es una matriz de análisis de las narrativas por dimensiones; estas permiten clasificar la información obtenida de los aprendiente-estudiantes, por encuentros y dimensiones teóricas de la experiencia emocional del miedo y metodológicas de la hermenéutica de sí, lo cual permite ubicar las narrativas

coherentemente con los criterios que guían los elementos de cada dimensión. Estas matrices posteriormente son la guía para iniciar el proceso de escritura analítica.

1. Matriz de recolección de información

Se crea una rejilla sencilla para clasificar la información, teniendo en cuenta el aprendiente, la narrativa del aprendiente y las respuestas a las preguntas dialogadoras; estas rejillas se elaboran para cada uno de los encuentros incluyendo la ejecución piloto. Enseguida, se muestra su estructura y en el anexo (2) se ubica un ejemplo desarrollado de la misma.

PRIMER ENCUENTRO PEDAGÓGICO			
Preguntas dialogadoras	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3
Aprendientes			
Aprend. 1			
Aprend. 2			
Aprend. 3			
Aprend. 4			

Tabla 10. Propuesta de encuentros.

Matriz de análisis de narrativas por dimensiones.

Se proponen elementos de análisis a partir de las tres dimensiones teórico-metodológicas donde se ubican las narrativas de los aprendientes, lo que permite hacer visible la forma como se desenvuelven los análisis, mostrar la coherencia de las características claves y posibilitar una guía al proceso reflexivo. En el anexo (3) se muestra un ejemplo desarrollado de ésta.

Primera dimensión experiencia emocional del miedo: Respeto de sí y de los otros: aproximaciones al desarrollo de conciencia emocional			
Elementos teóricos para el análisis de narrativas.	Elementos que permiten configurar la primera dimensión (3 encuentros)		
Preguntas de análisis narrativo	Reconocimiento del modo inconsciente de la emoción	Racionalización o concientización inicial de la emoción. (Producción de hábitos- experiencia)	Reconocimiento consciente de la emoción: de la emoción a la constitución del sentimiento y valoración emocional en la convivencia escolar

Tabla 11. Primera dimensión encuentros

Segunda dimensión experiencia emocional del miedo: Respeto de sí y de los otros y de lo otro: acercamientos al desarrollo de regulación emocional.			
Elementos teóricos para el análisis de narrativas. Preguntas de análisis narrativo	Elementos que permiten configurar la primera dimensión (4 encuentros)		
	Expresión pasiva del sentimiento en la convivencia. (Afrontar el conflicto).	Expresión activa del sentimiento en la convivencia. (participación – manual de convivencia)	Valoración del sentimiento orientado a evaluar la validez de las acciones en los procesos de convivencia. (principios éticos regulados)

Tabla 12. Segunda dimensión encuentros

Tercera dimensión experiencia emocional del miedo: Estima de sí y de los otros y de lo otro: aproximaciones el desarrollo de autonomía emocional.			
Elementos teóricos para el análisis de narrativas. Preguntas de análisis narrativo	Elementos que permiten configurar la primera dimensión (1 encuentro)		
	Regulación del miedo como afecto en los procesos de convivencia escolar.	Reencauzamiento del miedo en tanto afecto (perspectiva filosófica).	Autonomía emocional en ambientes de aprendizaje.

Tabla 13. Tercera dimensión encuentros

Dimensiones lingüísticas

Permite identificar las formas en que los aprendientes ponen en evidencia dentro de sus narrativas la relevancia de sus propias experiencias al identificarse dentro de ellas mismas, al tomar postura en las diversas situaciones y reconocer el contexto donde transcurren, entre otros asuntos.

Análisis lingüístico de la hermenéutica de sí			
¿Quién habla? Narrativas que den cuenta de las formas en que el aprendiente se autodesigna así mismo en la perspectiva de “yo” Elementos clave: -Reconocimiento del “yo” en la perspectiva de la autodesignación. -Análisis del paso del yo al sí.	¿Quién actúa? Narrativas que den cuenta de las formas en que el aprendiente muestra prioridad al actuar en contextos específicos en este caso la escuela. Elementos clave: -Reconocimiento de la designación de la acción. -Reconocimiento de la acción en contexto. -Análisis de la acción en perspectiva ética.	¿Quién narra? Narrativas que muestren como los aprendientes logran contar sus propias experiencias y de esa forma identificarse a sí mismo, a otros, y diversas situaciones (conflictivas) en la narrativa. Elementos clave: -Narrativa hace parte de la experiencia. -Identificación de la identidad narrativa a través de la ipseidad y la mismidad.	¿Quién es el sujeto moral de imputación? Narrativas que permitan identificar como los aprendientes ponen en evidencia sus posturas éticas al identificar la relevancia del respeto y estima de sí mismo, otros y lo otro. Elementos clave: -Análisis del respeto de sí como componente del momento deontológico de la ética. -Análisis de la estima de sí como componente del momento teleológico de la ética.

--	--	--	--

Tabla 14. Análisis hermenéutico por encuentros.

Criterios de análisis de las narrativas y núcleos de sentido y momento escritural del capítulo respectivo.

Luego de la elaboración de las matrices con el fin de facilitar el trabajo de sistematización de la información obtenida en los distintos encuentros, en este aparte se presentan los criterios que permitieron el análisis hermenéutico de las narrativas y la relación con los dos núcleos de sentido establecido para el análisis.

Primer núcleo de análisis. Da cuenta del abordaje de las narrativas según las posturas interdisciplinarias en relación con la organización de las dimensiones de la experiencia emocional del miedo, allí El respeto de sí, de los otros y lo otro, se presenta en la relación sujeto sociocultural y acontecimiento en ambientes de convivencia escolar, a través de la regulación emocional del miedo en escenarios de prevención y afrontamiento del conflicto.

El segundo núcleo de análisis. Muestra la relación de las narrativas con las formas en que el sujeto- aprendiz se reconoce y apropia su experiencia emocional particular del miedo a partir del análisis lingüístico de la hermenéutica de sí y las preguntas dimensionales propuestas para analizar (Quién habla, Quién actúa, Quién narra, Quién es el sujeto moral de imputación) además se abre a la posibilidad del empoderamiento ante diversos momentos de sí del sujeto, que cruza en su devenir experiencial emocional del miedo. A continuación, se describe a manera de resumen para dar a conocer los criterios por dimensiones teóricas y metodológicas que permiten el desenvolvimiento de los análisis narrativos (anexo 2)³⁶:

³⁶ También se adjunta en anexos, en forma de tablas de resumen.

Primer núcleo de sentido. Criterios metodológicos. Dimensiones de la experiencia emocional del miedo en dinámicas de prevención y afrontamiento de la conflictividad escolar.

A seguir, se presentan los criterios que se tuvieron en cuenta en la selección y análisis de las narrativas referidas a la experiencia emocional del miedo en dinámicas de prevención y afrontamiento de la conflictividad escolar.

Criterios primera dimensión: Respeto de sí y de lo Otro. Primer momento deontológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de conciencia emocional.

1. Selección y análisis de narrativas sobre el reconocimiento del modo inconsciente de la emoción: En Perspectiva Etológica, Darwin: Formas en que la emoción se expresa de manera espontánea e instintiva, las expresiones se reconocen a partir de una serie de gestos o movimientos faciales específicos, muchas veces manifestados en acciones complejas e involuntarias. Perspectiva Neurobiológica, Ledoux: entender las emociones en sus dinámicas particulares de producción, en este proceso de distinción del funcionamiento cerebral del miedo, el cuerpo se activa para generar la respuesta de evitación.

2. Selección y análisis de narrativas sobre la concientización inicial de la emoción. (Producción de hábitos- experiencia): permite vincular la importancia del hábito en dinámicas convivenciales, ya que, genera una relación directa con los procesos de cognición y lo cognoscitivo, además, el hábito no se crea por sí solo, sino que está vinculado con la experiencia propia y de otros; permite constituir experiencias que posibilitan al sujeto desenvolverse adecuadamente en un ambiente y así enfrentar diversos conflictos emocionales y convivenciales.

3. Selección y análisis de narrativas sobre el reconocimiento consciente de la emoción: de la emoción a la constitución del sentimiento y valoración emocional en la convivencia escolar: cuando la emoción se hace consiente, se convierte en sentimiento la emoción se caracteriza por su aspecto de brevedad y respuesta inmediata, en la segunda la durabilidad es más profunda, es decir, un episodio emocional que se alargue se puede convertir en sentimiento, permite aumentar sus formas de aprendizaje y transformación. Valoración interjectiva, automática o primaria, produce en fracciones de segundo como evaluación subjetiva donde intervienen conocimientos previos, creencias, aspectos personales, percepción de ambientes. Conciencia emocional y convivencia: procura reconocer las propias emociones y las de otros, al vincular la capacidad para percibir con precisión, identificarlas, darles nombre, implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales.

Criterios segunda dimensión: Respeto de sí, de los otros y de lo otro. Primer momento deontológico de la ética: acercamientos a la generación de regulación emocional.

1. Selección y análisis de narrativas sobre acontecimientos convivenciales y valoración emocional: Las “emociones no son totalmente innatas, sino que están constituidas y determinadas por la experiencia previa emocional y por la asociación de algunas emociones a ciertos entornos cognitivo-emocionales” (Antón, 2015, p, 263), por tanto, las formas de expresar o manifestar las emociones dependen en gran medida de los procesos de socialización.

2. Selección y análisis de narrativas de prevención, fomento de valores y afrontamiento del conflicto (manual de convivencia): La convivencia es entendida como un sistema dinámico de relaciones éticas que propenden por mantener un equilibrio entre la esfera del sí mismo, los sujetos y lo otro (interacciones y retroacciones entre individuos y entorno). Este equilibrio se da en un entorno determinado, en este caso el escolar.

3. Selección y análisis de narrativas sobre afrontamiento del conflicto, dialogicidad y regulación emocional.

Criterios tercera dimensión: estima de sí, de los otros y de lo otro. Momento teleológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de autonomía emocional.

1. Selección y análisis de narrativas de reencauzamiento del miedo en tanto afecto: Los afectos se vinculan con aquellas tendencias del sujeto como impulsos, motivaciones, deseos, entre otros, lo llevan a afectar y ser afectado de diversas formas; en este caso la afectación se evidencia, a partir, de la experiencia emocional del miedo y la manera como se construye, transforma o se reeduca en ambientes escolares expuestos a procesos y dinámicas convivenciales y de conflicto.

2. Selección y análisis de narrativas sobre regulación del miedo en procesos de convivencia y conflictividad escolar.

3. Selección y análisis de narrativas sobre autonomía emocional en perspectiva de la estima de sí en ambientes de aprendencia.

Segundo núcleo de sentido: Criterios metodológicos.

Componentes de análisis lingüístico de las narrativas. Categorías teleológicas y deontológicas de la constitución de la ética.

¿Quién habla?

- Reconocimiento del “yo” en la perspectiva de la autodesignación: el poder que tiene el sujeto de la enunciación para designarse; cuando tiende la posibilidad de hablar de su experiencia, en la perspectiva del “yo” como inicio de reconocimiento de identidad.

- Análisis del paso del yo al sí: El sujeto se identifica con otros acontecimientos del mundo de otros, “Se trata de saber, en definitiva, cómo el «yo-tú» de la interlocución puede exteriorizarse en un «él» sin perder la capacidad de designarse a sí mismo” (Ricoeur, 1996, p. 19).

¿Quién actúa?

-Reconocimiento de la designación de la acción: el sujeto se muestra como aquel que actúa en los actos de discurso, esta acción depende de quien esté en frente de ella, quien la describe y ejecuta en la narrativa, se trata de analizar en las narrativas el poder hacer del sujeto.

-Reconocimiento de la acción en contexto: momento de acción observable y como hecho que se relaciona con un contexto específico, que muestra la forma cómo acciona el sujeto en su propio entorno y construye sus propias experiencias afrontando diversas situaciones.

-Análisis de la acción en perspectiva ética.

¿Quién narra?

-Narrativa hace parte de la experiencia: “la persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias” (Ricoeur, 1996, p.147), la narración permite el reconocimiento e intercambio de experiencias, se va contando la propia experiencia, y abriendo a la posibilidad de identificar la experiencia de otros, las “«experiencias», no carece de ambigüedad en el plano ético” (Ricoeur, 1996, p.171).

-Identificación de la identidad narrativa a través de la ipseidad y la mismidad: la narrativa se acompaña necesariamente de la identidad “A mi entender, la verdadera naturaleza de la identidad narrativa sólo se revela en la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad” (Ricoeur,

1996, p.138), la identidad ipse: incorpora la voluntad de permanecer más allá de los avatares del tiempo, “la identidad de la historia es la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 1996, p.147), Narrar hace parte de contarse e identificarse a sí mismo en el relato (mismidad). Para saber quién es alguien, no es necesario solo mirarlo fijamente, hay que escuchar su historia, su narrativa.

¿Quién es el sujeto moral de imputación?

-Análisis del respeto de sí como componente del momento deontológico de la ética: el respeto de sí es la base fundamental para la estima de sí mismo “la estima de sí no aparece sólo como la fuente sino como el recurso del respeto, cuando ya ninguna norma segura ofrece una guía firme” (Ricoeur, 1996, p.174) la verdad o el respeto, deben ser comprendidos desde la base moral que les subyace.

-Análisis de la estima de sí como componente del momento teleológico de la ética.

Análisis de resultados

Análisis de la experiencia emocional del miedo en dinámicas de prevención y afrontamiento de la conflictividad escolar: acercamientos desde las narrativas de aprendientes.

Este acápite de la investigación se estructura en dos momentos escriturales de análisis denominados núcleos de sentido de las narrativas³⁷ y se construye luego del trabajo de implementación realizado a través de los ocho encuentros que se explicaron en el capítulo metodológico; en el primer núcleo de sentido, se señalan las narrativas de aprendientes asociadas al reconocimiento biológico y psicológico de la emoción del miedo y también se muestran las

³⁷ Luego de la realización de los encuentros con los aprendientes, este aparte se construye a partir de las narrativas que surgieron durante la implementación investigativa.

narrativas asociadas a la importancia de su regulación consciente en la producción de hábitos formativos como el respeto de sí y de los otros en contextos de convivencia. En el segundo núcleo de sentido, se realiza el análisis desde la hermenéutica de sí indicando como las narrativas de los aprendientes apuntan paulatinamente hacia la configuración y empoderamiento del sujeto en su dimensión emocional desde una perspectiva de valoración ética.

Análisis al primer núcleo de sentido

El respeto de sí, de los otros y lo otro, en la relación sujeto sociocultural, y acontecimiento en ambiente convivencia escolar, a través de la autorregulación emocional del miedo en escenarios de prevención y afrontamiento del conflicto.

Primera dimensión: Respeto de sí y de lo Otro. Primer momento deontológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de conciencia emocional

Aquí se abordan las dimensiones teórico-metodológicas para el análisis de la experiencia emocional del miedo a través de las narrativas de los aprendientes en diálogo con algunos de los elementos conceptuales abordados previamente en el marco conceptual de la investigación.

En esta primera dimensión se desarrolla, la conciencia de sí o autoconciencia como fenómeno relacional que se da cuando el sujeto se da cuenta de algo desconocido para sí, se adquiere conciencia de la posibilidad de cambiar un punto de vista logrando que se reconfigure su perspectiva, en este caso de la emoción del miedo como experiencia en el escenario de la convivencia escolar.

Se compone de tres momentos: narrativas del reconocimiento del modo inconsciente de la emoción; narrativas sobre la racionalización o concientización inicial de la emoción. (Producción de hábitos- experiencia) y narrativas que permiten el reconocimiento consciente de la emoción:

de la emoción a la constitución del sentimiento y valoración emocional en la convivencia escolar.

1. Narrativas del reconocimiento del modo inconsciente de la emoción.

Perspectiva Etológica, Darwin (1872, 1859, 1909)

Cuando se habla del modo inconsciente de las emociones se hace referencia principalmente a las formas en que la emoción se expresa de manera espontánea e instintiva, esto en perspectiva Darwiniana (1872), señala que las expresiones se reconocen a partir de una serie de gestos o movimientos faciales específicos, muchas veces manifestados en acciones complejas e involuntarias, que facilitan su reconocimiento, en este caso la emoción del miedo. Se activan mecanismos o cambios corporales y se empiezan a ver manifestaciones tales como: aceleración cardíaca, temblor, respiración, sudor, erizamiento de los bellos. Estos modos de reconocimiento inconsciente de la emoción son posible identificarlos en varias de las narrativas analizadas, las cuales dan cuenta de que existen unos elementos propios de los aprendientes sobre el reconocimiento inconsciente de sus emociones y, de manera particular, del miedo,

Palpitaciones, bloqueo mental, temblores... son muchos y muy variados los efectos que el miedo provoca en nuestro cuerpo. (E1. Aprend. 8) Laura³⁸

Cuando tiene las manos sudorosas o está temblando y cuando se confunde hablando mucho. (P. Aprend. 30) Juan José

Aumenta inmediatamente el pulso cardíaco y la sudoración, se dilatan las pupilas, al mismo tiempo que se elevan los niveles de adrenalina en sangre (E1. Aprend. 8) Laura

Asimismo, la expresión emocional es vital en la comunicación entre sujetos, ya que, de esta forma se es capaz de reconocer el estado emocional de otros seres, aunque, es importante tener en cuenta que las expresiones faciales producidas por las emociones parecen las mismas en

³⁸ El nombre de los aprendientes es ficcionado.

diferentes personas, todos contraen y relajan los músculos faciales de forma bastante parecida, es decir, que se mantienen la mayoría con los mismos rasgos. El reconocimiento de la importancia de la expresión emocional se evidencia en algunas de las narrativas asociadas a una mirada propia y de los otros respecto a los estados anímicos.

Las emociones son la forma de que el ser humano puede expresarse y así el resto de la gente sabe cómo estamos (P. Aprend. 16) Yulian

Ya que por cada emoción inconscientemente hacemos algo para demostrarla es como una reacción natural como cuando los gatos se asustan o enfadan se erizan. (E1. Aprend. 8) Laura

Estas formas expresivas reflejas e instintivas, naturales en los seres humanos dependen de funcionamientos orgánicos complejos, que en el caso del miedo se constituye en la amígdala como su sede neuroanatómica principal, allí, se evidencia el núcleo de las decisiones y el autocontrol, lo cual, detecta y organiza las respuestas a diversos peligros, para mostrar este componente, se socializó a los estudiantes un video sobre el funcionamiento anatómico y fisiológico del cerebro, posteriormente, se obtuvieron, entre otras, las siguientes narrativas que surgen de su mismo proceso de apropiación y comprensión de los procesos biológicos y fisiológicos relacionados con ¿Cómo se producen las emociones?

El miedo se conecta por medio del tálamo y esta pasa hacia la amígdala la cual le dice al hipotálamo el cual está directamente relacionado con las emociones que prepare nuestro cuerpo para huir lo más pronto posible. (E1. Aprend. 6) Marian

El miedo se produce por medio del tálamo y el hipotálamo y se conectan para producir las emociones y se expresa en el cuerpo cuando nuestro corazón está latiendo muy rápido, sudamos y mucho más. (E1. Aprend. 1) Stid

El tálamo da vibraciones a nuestro cuerpo para reaccionar o actuar sobre ciertas cosas. (E1. Aprend. 16) Yulian

La expresión emocional es la manifestación externa de la emoción, lo cual se produce a través de la comunicación verbal y no verbal, como la expresión principalmente del rostro. Al distinguir las expresiones y funcionamientos el aprendiente puede reconocer las emociones que el otro

está manifestando y de esa forma saber que es vital respetar el momento que está viviendo ese otro, además que contribuyen como punto de referencia o espejo para su propio reconocimiento emocional, aunque en ocasiones se dificulte.

Es importante conocer como los demás expresan sus miedos porque nos permite ayudar a enfrentar de manera neutral o calmada una situación conflictiva. (E2. Aprend. 1) Stid

Que el miedo de los demás lo puedo identificar, pero a veces le cuesta a uno mismo reconocer el miedo. (E2. Aprend. 18) Juliana

Otra característica del funcionamiento del modo inconsciente de las emociones y, de manera particular, del miedo, se orienta hacia la producción de hábitos, ello, permite comprender de manera simultánea que el miedo puede actuar como factor de protección y prevención, pero, a su vez, puede operar como emoción que paraliza e inmoviliza.

En el primer sentido, es decir como factor de “protección” el miedo permite manejar adecuadamente las diversas situaciones de conflicto que se pueden presentar entre seres humanos y, específicamente, en dinámicas de convivencia familiar y escolar; debido a que genera un estado de alerta frente a la situación, como lo resalta Darwin (1872) el miedo alerta del peligro del entorno, anticipa en reacciones de evitación, huida o defensa, por ello, se le considera como una emoción que contribuye a la supervivencia de los sujetos y con esto a la preservación de su historia y construcción de nuevas experiencias sociales. Las narrativas de los aprendientes dan cuenta de esas situaciones y sensaciones asociadas a sentir miedo y sus implicaciones, veamos,

Es importante sentir miedo porque te ayuda a huir y poder protegerte del peligro, detectar algo que es peligroso que puede no ser tan bueno para tu vida. (E1. Aprend. 20) Valeria

Si no hubiera sentido miedo no me hubiera ido de ahí y algo malo hubiera podido pasar. (E1. Aprend. 13) Daniela

Pero, no siempre se ha comprendido de esta forma, de allí su segundo sentido como emoción que paraliza e inmoviliza, en ocasiones frente a situaciones de conflicto familiar y escolar el miedo produce otros efectos en el organismo, aquí, es cuando aparece esa emoción paralizante, que inmoviliza a los sujetos en su capacidad de reacción, esto se debe a que no se dan las conexiones orgánicas adecuadas y la respuesta que se espera muchas veces es demorada o simplemente no sucede. Las siguientes narrativas dan cuenta de lo expuesto,

No podía moverme y estaba entrando en pánico y la respiración me era más difícil de realizar. (E1. Aprend. 8) Laura

Tiene una reacción cerebral a través del hipotálamo el cual realiza una reacción en cadena consecutiva que puede causar parálisis o tartamudeo de la impresión causada por el acontecimiento que está sucediendo. (E1. Aprend. 18) Juliana

Puede pasar que la persona que no reconoce sus emociones se sienta confundida ante cualquier conflicto convivencial ya que el cerebro tampoco sabría reconocer a que se está enfrentando dependiendo de la situación en la que este la persona. (E2. Aprend. 17) Fernanda

Ese miedo no me ha permitido expresar libremente mis emociones por temor a equivocarme o a ser juzgado. (E2. Aprend. 20) Valeria

Perspectiva Neurobiológica, Ledoux (1999)

El cerebro en su gran complejidad de funcionamientos permite entender las emociones en sus dinámicas particulares de producción; por ello, se resalta la importancia de estudiarlas una a una, pues, según el estudio neurobiológico dirigido por Ledoux (1999) existen diferentes mecanismos emocionales para cada estado emocional, es decir, estas tienen variados mecanismos cerebrales, por tanto, se deben estudiar como unidades funcionales independientes. De manera interesante las narrativas de aprendientes permiten afirmar, en el marco del reconocimiento inconsciente de la emoción, que no todas las emociones son iguales y que cada una se enfoca a resolver asuntos específicos, además que, el desenvolvimiento de las distintas

emociones va a depender de cada persona, es decir, es específico de cada quien, lo cual apunta a comprender la singularidad en su producción biológica y psicológica, y, a su vez, permite entender la importancia de su reconocimiento, comprensión y manejo en dinámicas convivenciales en nuestras escuelas.

Pues básicamente para que todas las emociones actúen en conjunto cada una de ellas debe encargarse de algo en específico (E1. Aprend. 6) Mariam

Porque no todas las emociones son iguales y también con las expresiones y como actuó. (E1. Aprend. 12) Mariana

Desde la mente cada emoción va a reaccionar según lo que haga la persona y cuando la emoción reaccione la persona reacciona según la emoción. (E1. Aprend. 30) Juan José

Es importante recordar que el miedo es derivado principalmente de dos sistemas neurológicos: uno, se basa en la conducta de defensa como se ve reflejado principalmente desde el primer postulado de la perspectiva de Darwin (1872), como ya se mencionó, y, otro sistema que ayuda a crear el primer nicho de distinción consciente, en tanto, reconocimiento de funciones y redes neuronales en algunas zonas concretas del cerebro, particularmente el hipotálamo y el tálamo, quienes son responsables de las respuestas emocionales, proporciona a la corteza cerebral poner en marcha los mecanismos cerebrales de consciencia de la emoción, es decir, la aparición de una amenaza se registra en una pequeña parte del cerebro llamada amígdala cerebral, la cual está siempre atenta a detectar potenciales peligros. Luego del encuentro en el cual se presentó a los estudiantes un video sobre el funcionamiento anatómico y fisiológico del cerebro, estas son algunas de las narrativas de aprendientes con relación al funcionamiento cerebral, narrativas que en su conjunto permiten analizar la forma como se enriquecieron los conocimientos de los aprendientes sobre este componente del modo inconsciente de la emoción.

La mente tiene una parte llamada amígdala que es la que detecta el miedo, detecta una amenaza muy rápidamente nos prepara para huir del lugar o de la situación o para saber qué hacer en esa situación de peligro. (E1. Aprend. 13) Daniela

Se conecta por medio del tálamo y esta pasa hacia la amígdala la cual le dice al hipotálamo, el cual está directamente relacionado con las emociones, que prepare nuestro cuerpo para huir lo más pronto posible. (E1. Aprend. 6) Mariam

Tiene una reacción cerebral a través del hipotálamo el cual realiza una reacción en cadena consecutiva que puede causar parálisis o tartamudeo de la impresión causada por el acontecimiento que está sucediendo. (E1. Aprend. 18) Juliana

En este proceso de distinción del funcionamiento cerebral del miedo, se destaca el papel del sistema nervioso autónomo que controla las funciones inconscientes, casi involuntarias del sujeto y diversos químicos como la adrenalina y cortisol el cual se dispara en segundos y, el cuerpo se activa para generar la respuesta de evitación, una oleada de químicos se dispara en el flujo sanguíneo, esto puede hacer cambiar la “percepción del tiempo”; entonces, es clave reconocer que la primera respuesta ante el estímulo en la mayoría de casos viene del instinto, es decir, no se es completamente consciente de la acción que se proyecta, no se evidencia una forma de regulación en este proceso, que fluye de manera espontánea. En varios casos las narrativas de los aprendientes con relación a que sienten y experimentan en su cuerpo, cuando tienen miedo, visibilizan los aspectos antes mencionados.

Hay unos que el miedo se les convierte en adrenalina, a mí cuando algo me da miedo me paralizó y lloro o me estreso bastante. (E2. Aprend. 32) Valentina

Nos imaginamos que va a pasar y el cuerpo empieza a temblar o se paraliza y no podemos controlarlo empezamos a sudar y no sabes que hacer. (E1. Aprend. 14) Juan Diego

Es indispensable reconocer las primeras formas de manifestación emocional, para crear el vínculo con su relevancia en los procesos convivenciales, es por ello, que se sitúa con mayor fuerza en el siguiente elemento reflexivo este diálogo inicial de la conciencia emocional.

2. Narrativas sobre la concientización inicial de la emoción. (Producción de hábitos-experiencia)

Este segundo elemento reflexivo permite vincular la importancia del hábito en dinámicas convivenciales, ya que, genera una relación directa con los procesos de cognición y lo cognoscitivo, el hábito está estrechamente relacionado con el principio de continuidad, puesto que, “la característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseamos o no, a la cualidad de la experiencia siguiente” (Dewey, 2004, p.79)

En este sentido, el hábito es más profundo que la definición convencional que se le otorga, como una forma más o medianamente fija de realizar cosas. En palabras de Dewey el hábito se conceptualiza como aquel que “comprende la formación de actitudes, que son emocionales e intelectuales; comprende nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacer y responder a todas las condiciones que encontramos al vivir” (Dewey, 2004, p.79). Esta perspectiva de concientización inicial de la emoción lleva a situar con mayor fuerza lo convivencial, en tanto, constitución de valores como el respeto cuando se reconoce las implicaciones del hábito, y, continuidad como uno de los principios de la experiencia, en este caso: la experiencia emocional del miedo.

Siendo así, el hábito no se crea por sí solo, sino que está estrechamente vinculado con la experiencia propia o de otros; además, es clave reconocer que los miedos no se borran espontáneamente o desaparecen del todo en el sujeto que lo experimenta, el sentido va encaminado en ir por las sendas del reeducar, del ser consiente de aquellas experiencias

ulteriores que lo marcaron de un modo u otro y gestionar una retentiva diferente de la emoción³⁹, también permite una adecuación al lugar donde habita el sujeto, es decir, permite que se adapte. Entonces, el principio de continuidad de la experiencia significa que toda “experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2004, p.79) así, lo resaltan algunas de las narrativas de los aprendientes.

Porque si no hubiera tenido miedo no podría contar mis experiencias y como paso. (E1. Aprend. 12) Mariana

De esos miedos del pasado es como uno aprende y supera sus miedos. (E1. Aprend. 22) Alejandro

El miedo se puede identificar por muchas cosas por ejemplo si uno es pequeño y le pasa algo que le causa miedo se le va a quedar grabado en la mente y cuando uno crece pues yo pienso que cerebro le da una alerta. (E2. Aprend. 22) Alejandro

Pero, ello no solo se queda en el plano de la continuidad de experiencias (Dewey, 2004) sino que tiene repercusión con sus procesos convivenciales, donde las condiciones de hábito, experiencia emocional y principio de continuidad se enlazan con las dinámicas de valoración y valores que se pueden generar, aprender o desprender de la misma convivencia, a partir, del reconocimiento de que lo emocional necesariamente se debe acompañar o proyectar hacia dinámicas de coexistencia en valores como el respeto, es decir, cuando se es consciente en cierto grado de la experiencia emocional, se logra evidenciar la relevancia o implicaciones que tiene una sola emoción en procesos de interacción consigo mismo y otros, del reconocimiento de sus repercusiones y efectos. Así, lo resaltan algunos aprendientes.

El valor del respeto considero que es una fuente de aprender sobre otra persona ponerse en sus zapatos y saber que en verdad todos los seres vivos merecemos respeto. (E2. Aprend. 22) Alejandro

³⁹ Es claro que el hábito no modifica la naturaleza de la emoción, pero, incide en la experiencia del sujeto, en tanto que, afecta en las acciones que permanecen en los procesos convivenciales sean educativas o antieducativas, y que en esta investigación se procuran orientar en lo educativo, a partir del reconocimiento y agencia de valores como el respeto.

Es importante respetar a los demás porque si yo no respeto no me respetarán en cambio sí respeto harán lo mismo conmigo. (E3. Aprend. 6) Mariam

El respeto es uno de los valores más importantes del ser humano porque el respeto logra que nosotros los seres humanos tengamos una armoniosa interacción social. (E2. Aprend. 10) Hanney

Es uno de los valores fundamentales que el ser humano debe tener siempre presente a la hora de interactuar con personas de su entorno. Ayuda a fortalecer y aumentar la propia autoestima. (E2. Aprend. 29) Ronal

El valor del respeto es cuando nosotros los humanos aprendemos a reconocer a aceptar, apreciar y valorar a los demás, saber que los demás también tienen derechos, tienen valores y que necesitan el mismo respeto que los demás, también si queremos que nos respeten debemos respetar a los demás. (E2. Aprend. 20) Valeria

Es claro que se da una estrecha vinculación del reconocimiento e importancia del papel del otro en esta dinámica de convivencia escolar, ya que, permiten constituir experiencias que posibilitan al sujeto desenvolverse adecuadamente en un ambiente escolar y así enfrentar los diversos conflictos emocionales y convivenciales. Los aprendientes procuran mediar estos procesos en función de enfrentar y prevenir momentos de tensión, allí, proponen formas de concientización dialógica en base al respeto, como:

El respeto para mí es escuchar y entender a las personas ya que todos somos diferentes y aunque no estemos de acuerdo con sus opiniones o formas de vida no debemos ofender a las personas. (E2. Aprend. 1) Stid

Es importante aprender a valorar y respetar a los demás ya que se puede tener una convivencia buena y saludable (E2. Aprend. 23) Luna

El respeto es la consideración con los demás y es importante aprender a respetarme y respetar a los demás porque si tú quieres que no te peguen o que no te hagan bullying pues tienes que respetar a los demás. (E3. Aprend. 9) Thomas

Respeto: es una forma de actuar de uno mismo hacia otra persona de forma educada y es un valor muy importante porque es como otras personas piensan en ti como educado y respetuoso. (E3. Aprend. 14) Juan Diego

En este proceso de reconocimiento inicial de la emoción del miedo en relación con los procesos convivenciales resaltando el papel del valor del respeto, es indispensable enfatizar en el proceso de valoración que se presentó en los encuentros, aquí es preciso situar la perspectiva de Dewey (2004) para quien las expresiones de valor enfocadas a lo emocional y convivencial

afirman o niegan circunstancias, aspectos o cosas, en palabras como: bueno, malo, correcto, incorrecto, positivo, negativo, bello, feo, también en fenómenos como llorar, sudar, etc, a estas se les considera expresiones interjectivas. Además, según la teoría de la valoración automática de Arnold (1960), esta valoración puede ser consciente o inconsciente, de hecho, se trata de una reacción tan rápida que, aunque sea cognitiva, en general, no es consciente o cognoscitiva, es una valoración automática, o primaria; en palabras de Bisquerra (2009) esta valoración también es interjectiva, ya que, está presente el grado en que se percibe el acontecimiento como algo favorecedor o peligroso, si se habla de efectos “positivos” buenos o agradables es porque el acontecimiento genera bienestar en el sujeto, pero, si no es así, se considera como un aspecto “negativo” algo malo, desagradable para el sujeto. Como se evidencia a continuación con la emoción del miedo:

El miedo es una emoción desagradable, ya que nos hace sentir mal (aunque no negativa, ya que sentir emociones siempre es positivo, sean cuales sean). También es una emoción pasiva, ya que trata de retirarnos de lo que ocurre. Cuando sentimos miedo, nos lleva a sentirnos también indefensos. (P. Aprend. 3) David

Negativa porque a veces el miedo nos hace tomar malas decisiones, o malas actitudes, pero, a la vez, es positiva porque el miedo nos hace tener más fuerza para afrontar otras cosas que nos seguirán pasando en un futuro. (P. Aprend. 29) Ronal

Las emociones negativas nos alertan de las amenazas o los desafíos que debemos enfrentar. Por ejemplo, el temor puede alertarnos de un posible peligro. Las emociones positivas contrarrestan a las negativas, pero también tienen otros beneficios importantes, en lugar de estrechar nuestra mente como lo hacen las emociones negativas, las emociones positivas afectan a nuestro cerebro y aumenta nuestra conciencia, atención y memoria. (P. Aprend. 3) David

Este proceso de concientización inicial de la emoción, en tanto que el hábito y la experiencia se unen estrechamente con los procesos convivenciales y resalta el papel del valor del respeto, lo cual, se evidencia en los aprendientes cuando logran poner en sus narrativas lo aprendido en los primeros encuentros.

3. Narrativas que permiten el reconocimiento consciente de la emoción: de la emoción a la constitución del sentimiento y valoración emocional en la convivencia escolar.

El primer nivel de concientización⁴⁰ que se evidenció en el elemento reflexivo anterior, permite dar esos primeros pasos para reconocer el tránsito de la emoción al sentimiento, ya que, la emoción no se puede quedar solamente en un funcionamiento interjectiva; por tanto, es debido resaltar las diferencias entre emoción y sentimiento, la primera se caracteriza por su aspecto de brevedad y respuesta inmediata, en la segunda la durabilidad es más profunda, puede ser hasta de por vida, es decir, un episodio emocional que se alargue se puede convertir en sentimiento; cuando la emoción⁴¹ se hace consiente, se convierte en sentimiento, por ello, su carácter de durabilidad lo cual, permite aumentar sus formas de aprendizaje y transformación. Esa conciencia permite la intervención de la voluntad que hace parte también de la decisión propia. Ahora bien, “el componente cognitivo de la emoción coincide con el sentimiento” (Bisquerra, 2009, p. 21). En esta medida, se debe tener en cuenta que una emoción es una respuesta a cambios en el ambiente. Los sentimientos se dirigen hacia una persona o un objeto; pero también se vinculan con relación a acontecimientos y acciones que se vinculan directamente con las experiencias.

Es importante resaltar que si los sentimientos meramente internos y personales, no, comunican, expresan, o mantienen una actividad consiente o comportamiento, no se pueden suscitar como figuras clave de la valoración, ya que, no se hacen observables, ni verificables, ni

⁴⁰ Se trabajan apartes de la película intensamente y un vídeo explicativo, estos sencillos instrumentos de apoyo pedagógico permitieron hacer visible de forma clara e interactiva, (además de conveniente para los estudiantes del rango de edad) el funcionamiento biológico y neuronal de la emoción. De esta forma, es indispensable aclarar que la película se modificó y reorganizó en cuanto a las escenas, para que el aprendiente fijara su atención principalmente en los primeros aspectos neurobiológicos de la emoción del miedo en específico. Lo que permite este ejercicio pedagógico es direccionar la vía para que el aprendiente logre encontrar las posibles relaciones entre los procesos de valoración individuales que dé debe concientizar y la forma en que los exterioriza lo que recae directamente en formas de interacción, comportamientos y acciones que tienen mucho que ver con el proceso convivencial.

⁴¹ “Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión)” (Bisquerra, 2009, p. 17).

sociables ante el otro, de ahí la necesidad de comunicar, de tener una intención o propósito con el sentimiento; un comportamiento o actividad que sea evidente del hombre en comunidad, se pretende que otros sentimientos renazcan y se puedan convertir en acciones.

Las emociones son sentimientos que se encuentran en diferentes experiencias. (P. Aprend. 8) Laura

Las emociones son especies de sentimientos que una persona experimenta a través de una vivencia o experiencia. (P. Aprend. 18) Juliana

Pienso que es importante identificar nuestros sentimientos y emociones para aprender a manejarnos y controlarnos si la situación lo requiere, cuando las personas actúan sin pensar muchas veces terminan en problemas y eso puede generar una mala sensación cuando se calman, por ejemplo, en la película que vimos la niña se dejó llevar por las emociones de la furia y sin pensar faltó a un valor importante como la honestidad y al calmarse ya no pudo remediarlo y eso le generó problemas mayores. (E2. Aprend. 1) Stid

Proceso de valoración

En relación con el tránsito de la emoción al sentimiento, para Dewey (2008) las expresiones de valor no pueden ser constitutivas de proposiciones que afirmen o nieguen, porque son puramente interjectivas, como se puede identificar en el segundo elemento reflexivo. Lazarus (1991) citado por Bisquerra (2009) argumenta que, una vez que se ha producido la valoración interjectiva, automática o primaria, se genera de inmediato una valoración cognitiva o secundaria, que se produce en fracciones de segundo como evaluación subjetiva donde intervienen conocimientos previos, creencias, aspectos personales, percepción de ambientes, habilidades de afrontamiento, aprendizaje de contexto acciones, que conforman la experiencia emocional. “Una emoción depende de lo que es importante para nosotros” (Bisquerra, 2009, p. 17) y hace que estos aspectos puedan ser valorados de diversas formas según la persona, su subjetividad, en esta medida lo importante, no es el acontecimiento o la emoción en sí misma, sino la forma en que se valora, pero es claro que, los efectos producto de estos procesos determinan la respuesta.

Analizar la situación para saber cómo evitar terminar siempre ese miedo como una mala experiencia. (P. Aprend. 18) Juliana

El miedo primero es identificarlo y después afrontarlo a nuestra manera es una opción. (P. Aprend. 14) Juan Diego

Para que así alguna vez que encontremos a alguien que cumpla con las demostraciones físicas de tener miedo o pánico lo podamos ayudar. (E2. Aprend. 8) Laura

A partir del aprendizaje de la concientización emocional se puede minimizar los efectos de desagrado, y así cambiar los estilos de valoración no solo de la percepción de la propia emoción, sino también la del otro, donde los afectos generados se vinculan directamente al terreno convivencial, por ende, se asocia al valor del respeto.

si nos valoramos podemos relacionarnos mucho mejor con gente nueva, interaccionar mucho más positivamente, establecer relaciones más duraderas, etc. (E1. Aprend. 13) Daniela
valorar a todas las personas por igual si es gordo, flaco, negro, blanco, chino es importante respetar a todas las personas, ya que creo que si uno no sabe respetar a las demás personas no se puede respetar uno mismo. (E3. Aprend. 22) Alejandro

Es importante aprender a valorar y respetar a los demás ya que se puede tener una convivencia buena y saludable. (E2. Aprend. 23) Luna

Porque si no acepto que tengo miedo no podía afrontar los problemas de la vida cotidiana o problemas familiares y si yo aprendo a reconocer el miedo o afrontarlo ya no tendré una rabia sino un miedo pasajero. (E1. Aprend. 4) Erik

Conciencia emocional y convivencia

Hablar de conciencia emocional es tener en cuenta que se procura reconocer las propias emociones y las de otros, al vincular la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos, darles nombre; implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales, tomar constante conciencia entre los procesos cognitivos, fisiológicos y sociales de la emoción; empezar a involucrarse éticamente en los procesos convivenciales dentro de las dinámicas emocionales, así como lo resaltan los aprendientes en sus narrativas,

Porque si sé lo que me pasa, como lo expreso, lo que me genera esa emoción, poder controlarlo es más fácil. (E2. Aprend. 32) Valentina

Es importante reconocer porque siento esas emociones, ya que, puede que haya un desequilibrio de emociones y en cambio de sentir una emoción correcta de acuerdo a la situación sientes otra que no va acorde y se puede reconocer la emoción sentida por cómo nos expresamos. (E2. Aprend. 20)Valeria

Pues que puede ser más difícil para ellos solucionar sus problemas o controlar sus emociones si no sabes que es lo que tienes y porque lo tienes. (E2. Aprend. 32)Valentina

Puede pasar que la persona que no reconoce sus emociones se sienta confundida ante cualquier conflicto convivencial ya que el cerebro tampoco sabría reconocer a que se está enfrentando, dependiendo de la situación en la que este la persona. (E2. Aprend. 17) Fernanda

De esta forma es importante saber que, toda individualidad es social y, lo socio cultural, tiene individualidad y subjetividades al conocer que los intereses propios se sustentan también en los intereses de los otros, así se genera convivencia como el proceso que “ocurre en el fluir de las conductas relacionales a través de las cuales la otra, el otro, o lo otro, surge como legitimo otro en convivencia con uno” (1995, p. 10) desde los sistemas complejos de los individuos en la educación, y reconociendo que las emociones también son disposiciones del ser, que determinan o especifican dominios de acciones, “La existencia humana se da en el dominio de lo emocional” (Maturana, 1999, p.141). Cuando se adquiere el valor del respeto, de que el otro también es importante en el proceso experiencial de la emoción y que la auto percepción como valor sustenta una experiencia y convivencia sostenible.

Auto aceptación es el primer paso para una autoestima alta. (E1. Aprend. 8) Laura

Percibir por sí mismo lo que siente, el valor de la autopercepción aceptarse uno, tal cual, y como es, con sus defectos y cualidades y valorarse como persona es importante para convivir uno mismo. (E1. Aprend. 18) Juliana
La autopercepción es como cada quién percibe su forma de ser y comportarse con los demás, es decir, la forma en que cada individuo interpreta su propia personalidad y acciones. (E1. Aprend. 22) Alejandro

La autopercepción es como la observación de nuestro ser, emociones, deseos, sentimientos (E1. Aprend. 24)

Samuel

Autopercepción: Es cuando identificamos nuestras actitudes los contextos de nuestro entorno, nos permite una opinión precisa de nosotros. (E1. Aprend. 28) María Paula

Es importante reconocer los intereses de los demás porque permite comprender y entender el respeto hacia los demás, esto conlleva a evitar conflictos y malos entendidos. (E3. Aprend. 27) Miguel

De ahí la importancia de una pedagogía emocional encaminada, entre otros aspectos, a un conocimiento de las propias emociones y su denominación apropiada, pero, resaltando principalmente la emoción del miedo, la cual se ha visto encasillada en experiencias anti-educativas; en palabras de Dewey, abre la posibilidad de incursionar y generar otras experiencias, allí, se posibilita que el aprendiente reaprenda de su vivencia emocional del miedo, como una de las vías para afrontar los conflictos convivenciales en la educación.

Porque el miedo nos permite reconocer que todos somos humanos y no hay que huir, sino que afrontarlo. (E1. Aprend. 14) Juan Diego

De esos miedos del pasado es como uno aprende y supera sus miedos. (E1. Aprend. 22) Alejandro

Porque con el miedo podemos superar el pasado lentamente y confrontar nuestro miedo. (E1. Aprend. 23) Luna

Para que cuando volvamos a enfrentarlos podamos aprender a manejar esas situaciones con tranquilidad. (E1. Aprend. 1) Stid

Porque si no enfrentamos nuestros conflictos, en el futuro tendremos más conflictos y no sabríamos como enfrentarlos o solucionarlos. (E3. Aprend. 1) Stid

Es importante conocer como los demás expresan sus miedos porque nos permite ayudar a enfrentar de manera neutral o calmada una situación conflictiva. (E2. Aprend. 1) Stid

Aquí la convivencia, dentro de esta compleja conflictividad convivencial se entiende como un sistema dinámico de relaciones que propenden por mantener un equilibrio entre los individuos, unas relaciones éticas dirigidas hacia la creación de experiencias individuales en interacción con un entorno específico en la escuela que se tramita con diversos elementos, como la escucha, los acuerdos, los valores, el diálogo, como se ha venido tejiendo en el constructor de

análisis hermenéutico esbozado hasta el momento, el cual se visibiliza en las siguientes narrativas.

Porque al dialogar se entienden los problemas o ideas de la otra persona a través del diálogo y sin necesidad de la agresión verbal o física. (E3. Aprend. 3) David

Tenemos que escuchar a los demás para no terminar en los golpes por tener diferencias. (E3. Aprend. 5) Andres
Eso es importante para así no crear malas convivencias, así tener claro lo que piensa la otra persona, de paso dejar claro tus intereses para no generar un espacio pesado o fuerte. (E3. Aprend. 11) Felipe

Evitar situaciones molestas y aclarar las cosas con el diálogo. (E3. Aprend. 18) Juliana

Porque al momento de conversar los problemas o diferencias con una persona podemos llegar a una solución que nos beneficie a ambos lados, pero si al contrario no escuchamos los pensamientos o emociones de la otra persona, es muy difícil lograr algo. (E3. Aprend. 23) Luna

Cuando estaba con algunas amigas me sentía excluida puesto que ellas se hablaban entre sí y como tal no me incluían en sus conversaciones u otros aspectos y pues yo no me sentía bien; hasta que yo les comenté lo sucedido y llegamos a un acuerdo de incluirnos entre sí. (E3. Aprend. 6) Mariam

Pero, el terreno de trabajo aún no termina, queda mucho más por transitar, los aprendientes cursaron su primera dimensión de experiencia emocional, en tanto, primer núcleo de sentido, reconociendo aspectos claves para aumentar la conciencia emocional que se ha nombrado a lo largo de este aparte, y la vinculación entre convivencia y valor. La conflictividad convivencial no es sinónimo de violencia o aspecto negativo, es un espacio-lugar, una posibilidad para generar aprendizajes, sin olvidar que el conflicto en mayor o menor medida sigue estando y es constitutivo de las relaciones humanas, de allí la importancia de aprender a afrontarlo con una regulación emocional adecuada. Así mismo, es necesario aprender a expresar o socializar asertivamente las emociones en escenarios de conflicto convivencial.

Segunda dimensión: Respeto de sí, de los otros y de lo otro. Primer momento deontológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de regulación emocional.

En la dimensión anterior Respeto de sí y los otros, hacia la conciencia emocional el reto narrativo giró en torno al proceso de concientización de las emociones en específico del miedo como experiencia; allí se retoma la perspectiva biológica de la constitución neuronal de la emoción, la relación con el hábito y el funcionamiento del principio de continuidad de la experiencia; asimismo, se da cuenta de las formas iniciales de valoración de la emoción a través de la interjección, el paso de la emoción al sentimiento y su inicio de reconocimiento del otro en un entorno convivencial.

Ahora bien, en esta segunda dimensión, cuando se entra a la fase reflexiva del respeto de sí, de los otros y de lo otro, se pasa de la autoconciencia hacia la regulación emocional, lo cual cómo se va a mostrar en el siguiente acápite, requiere entender la convivencia en relación a los acontecimientos en el contexto específico de la escuela y como las acciones producto de la valoración emocional impactan este sistema de interacciones y relaciones socioculturales.

En ese sentido, se implica una función pragmática de la emoción, luego de que se hace consciente como sentimiento, que no solo se expresa como respeto de sí, sino que se traduce en acciones concretas de reconocimiento del otro y lo otro entendido como ese ambiente convivencial. Por consiguiente, es vital comprender la perspectiva del otro, a partir de los intereses personales y en asociación con los intereses generales del entorno en distintos ambientes socioculturales y, de esa forma, proceder al adecuado proceso de valoración y reflexión de los acontecimientos que muchas veces devienen en situaciones de carácter conflictivo.

Es mediante el reconocimiento de lo propio y la necesidad de respetarse a sí mismo que se comprende la importancia de respetar a otros y lo otro, sabiendo del alcance y finalidad de las reglas y normas de carácter moral y ético con las cuales se debe co-existir con otros y lo otro; serán precisamente, estos acontecimientos convivenciales, los que ayudan en la regulación de ambientes específicos, en este caso, el escolar, mediante la expresión activa de las acciones emocionales, los procesos de participación e integración social necesarios para el desenvolvimiento armónico de la convivencia, que se fortalecen mediante el reconocimiento de valores, tales como: cooperación, justicia y ética como dominio.

Se compone de tres momentos: narrativas sobre acontecimientos convivenciales y valoración emocional; narrativa de prevención, fomento de valores y afrontamiento del conflicto (manual de convivencia), narrativas sobre dialogicidad y regulación emocional

Narrativas sobre acontecimientos convivenciales y valoración emocional

Las “emociones no son totalmente innatas, sino que están constituidas y determinadas por la experiencia previa emocional y por la asociación de algunas emociones a ciertos contextos” (Antón, 2015, p, 263). por tanto, las formas de expresar o manifestar las emociones dependen en gran medida de los procesos de socialización, las expresiones se configuran dependiendo de la cultura en la que se manifieste; es decir, que no es suficiente comprender la emoción solo como una *expresión individual*, ya que, se vincula y evidencia en el medio, y es afectada por este, viéndose permeada *construyéndose colectivamente en comunidad*, puesto que, es necesario para el ser humano comunicar sus estados emocionales a los demás, sus significados y sentidos, que se encamine al desenvolvimiento de experiencias que puedan ser compartidas “la mayoría de las emociones se generan en la interacción con otras personas” (Bisquerra, 2009, p. 16).

Los acontecimientos están vinculados con la acción, ya que, a partir de ellos se evidencia de forma visible como los sujetos se manejan en el ambiente social convivencial escolar “cada acontecimiento en la historia humana revela un paisaje inesperado de acciones y pasiones y de nuevas posibilidades que conjuntamente trascienden la suma total de voluntades y el significado de todos los orígenes” (Arendt, 1997, p.33) se trata de la posibilidad de comunicarse de interactuar con otros. Hannah Arendt (1997) considera la acción a partir de un comienzo definido, pero, un final impredecible: “Toda acción cae en una red de relaciones y referencias ya existentes, de modo que siempre alcanza más lejos y pone en relación y movimiento más de lo que el agente podía prever” (Bisquerra, 2009, p. 19). Así, la acción se caracteriza por ser impredecible en sus consecuencias, pero, la acción Arendtiana concede durabilidad y sentido al mundo, y nos lleva a *qué pensar para que podamos saber cómo actuar*. En este sentido, para los encuentros se toma como punto de referencia y análisis algunos fragmentos de la película Matilda, donde se pretende que los aprendientes analicen algunas de sus acciones.

Creo que actúa sin pensar en ella porque cuando comete las acciones no piensa lo que puede pasar y lo que le puede pasar a ella. (E5. Aprend. 28) María Paula

Ella actúa sin pensar en ella misma pensando en el bienestar de los demás, pero también piensa en ella en algunas ocasiones, pero más que todo piensa en sus amistades. (E5. Aprend. 10) Hanney

Matilda solo trata de defender a sus amigos, y no piensa en ella sola piensa en sus amigos y en su amistad. (E5. Aprend. 4) Erik

En las narrativas expuestas se evidencia como los aprendientes, a partir, de su análisis determinan cuando una persona en este caso Matilda actúa en beneficio propio o de otras personas, esta interpretación coincide en varias ocasiones como se observa, así, se apunta a la siguiente apartado, donde tanto el acontecimiento como la emoción están en constante relacionalidad y claramente los productos o efectos de los acontecimientos determinan la

respuesta, expresión y valoración emocional, puesto que, una emoción se activa a partir de un acontecimiento considerando que según cada emoción se da una tendencia da una predisposición de acción diferente (orexis⁴²); pero, también la experiencia emocional predispone a la acción; aclarando que la acción subsiguiente ya no forma parte de la emoción, forma parte del hecho del acontecimiento. Es por ello, es indispensable señalar el estilo valorativo como aquella particular forma de valorar los acontecimientos que depende de cada persona, y por la cual, algunos aprendientes tienden a valorarlos positivamente; otros negativamente y algunos objetivamente.

El estilo valorativo influye en la intensidad de las emociones, pero también se puede modificar mediante el aprendizaje, de allí que sea necesario desarrollar experiencia emocional con el fin de “aprender a valorar los acontecimientos de tal forma que se relativice el impacto negativo que pueda ocasionar” (Bisquerra, 2009, p. 17). En este caso los aprendientes valoran su emoción del miedo cuando se presentan ante momentos conflictivos o desconocimiento en ambientes convivenciales escolares. Las siguientes narrativas dan cuenta de las distintas formas de valoración que los estudiantes generaron en función de la valoración del interés propio y del interés o bien común y la importancia de la valoración justa de las emociones, aspecto que se relaciona con la constitución de regulación emocional.

Es importante valorar la emoción porque uno al dejarse guiar por una emoción puede estar haciendo algo bien puede estar haciendo lo correcto, pero también podemos estar haciendo las cosas mal y nos estamos haciendo daño o tal vez a lo demás. (E4. Aprend. 13) Daniela

Porque a veces las decisiones emociones no son las correctas y nos llevaban a cometer imprudencia de las cuales nos podemos arrepentir. (E4. Aprend. 28) Maria Paula

⁴² La orexis se menciona como aquella que predispone a la acción y no significa que la acción se dé necesariamente, se trata de dar respuestas apropiadas y no impulsivas, así la motivación hace parte de esa predisposición a la acción. (Frida, 1993, citado por Bisquerra, 2009).

Aprender a valorar si una acción emocional es justa o no porque de esa manera sabemos si esta acción es correcta cumplirla o es completamente incorrecta y no es bueno cumplirla. (E4. Aprend. 6) Mariam

Es importante valorar si son justas las emociones porque nos da la capacidad de diferenciar cuando actuamos bien o actuamos mal sin hacerles daño a las personas. (E4. Aprend. 1) Stid

Es importante valorar si son justas las emociones porque nos da la capacidad de diferenciar cuando actuamos bien o actuamos mal sin hacerles daño a las personas. (E4. Aprend. 1) Stid

Pero, las valoraciones se ponen en juego cuando dentro de los encuentros desarrollados en la implementación se vincula ante situaciones específicas escolares, los cuales permiten pensar las formas y valorar los sucesos de acción que se dieron, en forma de acuerdos o desacuerdos ante situaciones y dilemas de índole convivencial. Las narrativas que se presentan a continuación muestran lo descrito.

No estoy de acuerdo como actúa troncha toro porque es muy estricta y no deja que los niños interactúen entre ellos y eso es necesario para los niños y también estoy en desacuerdo como trata a los niños y los castigos que les da. (E4. Aprend. 13) Daniela

Estoy de acuerdo como actúa la maestra miel porque así debe ser una profesora cariñosa sin dar regaños severos y explicando con paciencia, (E4. Aprend. 13) Daniela

Voy a poner el ejemplo del aula de clases cuando la señora Troncha toro llegó a la clase de la señora Miel a regañar y tratar mal a los estudiantes, ese no es un ambiente bueno para el colegio, pero en la ocasión donde solo la señorita Miel dicta sus clases y les enseña a los niños con paciencia y tranquilidad ese si es un buen ambiente escolar. (E4. Aprend. 20) Valeria

Pues de hecho si estoy de acuerdo como actúa la profesora porque por primera vez se defendió y afrontó sus miedos hacia la directora troncha toro y los estudiantes también me pareció que actuaron de manera apropiada, pero sin embargo algunas veces esa no es la manera de hacer justicia como tal. (E4. Aprend. 6) Mariam

Siguiendo la perspectiva de Maturana (1999) las emociones son disposiciones del ser, que determinan o especifican dominios de acciones, es decir que conlleva a la comprensión de interacciones, de formas de vivir, de relaciones sociales y de transformación de sí mismo, el otro y lo otro. “La existencia humana se da en el dominio de lo emocional” (Maturana, 1999, p.141).

Los seres humanos están en continua transformación en un espacio relacional del lenguaje; todas las acciones humanas se fundan en alguna emoción. El ser humano es intrínsecamente emocional y las emociones constituyen los fundamentos que especifican los dominios de acciones en que nos movemos en cada instante. Se debe tener en cuenta, además que, aunque las emociones surgen en el flujo de “nuestra dinámica corporal interna, aquello que distinguimos al distinguir emociones en la vida diaria, son tipos o clases de conductas relacionales” (Maturana, 1999, p.64). Así se puede notar en algunas narrativas descritas por los aprendientes.

La persona es más insegura con miedo o tristeza entonces hay que tener las emociones en un estado neutro. (E5. Aprend. 11) Felipe

Porque en algunos casos con nuestra ira podemos lastimar a las personas que queremos sin intención o también no siempre así porque con nuestra felicidad podemos también hacer que otros estén felices e igual con la tristeza, o por ejemplo también el miedo que en algunas ocasiones nos dan nuestros compañeros cuando están enojados o los profesores. (E5. Aprend. 10) Hanney

Narrativas de prevención, fomento de valores y afrontamiento del conflicto (manual de convivencia)

La constitución de la experiencia emocional del miedo está estrechamente vinculada con la constitución de la convivencia escolar como se ha venido mencionando, por tanto, esta es entendida como un sistema dinámico de relaciones éticas que propenden por mantener un equilibrio entre el sí mismo, los otros y lo otro (interacciones y retroacciones entre individuos y entorno). Este equilibrio se da en un entorno determinado, en este caso el escolar. Para Maturana (1999) se propende por la conformación de un sistema social, por tanto, los sujetos constituyen redes de interacciones que conservan su organización, participación, y co-existencia con otros; se puede decir que cada sociedad o en cada contexto se constituyen una forma de red de interacciones particulares, porque sus miembros realizan interacciones distintas. En ese sentido,

se desprende un proceso que debe ser mutuo y recíproco donde se valoren los sujetos como legítimos otros en convivencia con uno, o mejor “legítimo otro en coexistencia con uno mismo” (Maturana, 1999, p.64).

La convivencia escolar interviene en hacer florecer acontecimientos que procuren relaciones sociales en dinámicas de valores como justicia, respeto, honestidad y cooperación, en efecto, es gran parte la identidad de un sujeto, de una comunidad, está hecha de estas identificaciones con valores, normas, ideales, modelos, en los que el sujeto se reconoce, puesto que, es indispensable que pueda atender a las normas, en este caso relacionadas al contexto escuela desde el manual de convivencia. Según la perspectiva Ricoeriana hablar de respeto no es otra cosa que la universalidad considerada desde el punto de vista de la pluralidad de los sujetos; es aquel que, refuerza la dignidad, es decir, el rechazo de la indignidad infligida a otro, por tanto, dentro de los encuentros realizados se procuró trabajar constantemente el reconocimiento de valores en las dinámicas de convivencia como forma de prevención ante situaciones de conflictividad escolar destructivas, ya que, “la reflexión nunca se da fuera del respeto por sí mismo, la reflexión es un acto de emoción” (Maturana, 1999, p.243).

También la cooperación en palabras de Maturana hace referencia a la forma en que se convive con otros y se ayuda, no en actitud de competencia ni de negación al otro, mejor de reconocimiento, ética como dominio, dado que, la prevención y afrontamiento de cualquier problema social siempre pertenece al dominio de la ética; es decir, “al dominio de seriedad en la acción frente a cada circunstancia que parte de aceptar la legitimidad de todo ser humano, de todo otro, en sus semejanzas y diferencias” (Maturana, 1999, p. 36); por ello, se requiere de la capacidad de respeto hacia lo otro, en este caso situado en el terreno de los acontecimientos convivenciales escolares. Las siguientes narrativas muestran la importancia de la valoración de la

emoción en la generación de valores de convivencia escolar como el respeto, la dignidad, la justicia y la colaboración, entre otros.

El respeto es importante en la escuela para poder tener una buena comunicación. (E6. Aprend. 1) Stid

El respeto es importante para no faltarle el respeto a los profesores y compañeros y también para aprender a llevarnos y la dignidad es importante para aprender a aceptar nuestros errores. (E6. Aprend. 12) Mariana

Sin respeto no hay comunicación ni convivencia, no hay educación, para poder educar y para poder ser educado lo primero que hay que tener es respeto por uno mismo.

Dignidad: Tiene de importancia al igual que el respeto, porque si no hay respeto tampoco hay dignidad y en la conflictividad escolar es muy importante porque es el derecho que tiene cada uno de ser valorado. (E6. Aprend.

28) María Paula

La dignidad es importante para aprender a comportarnos y convivir con demás seres humanos y lo mismo es del respeto sin respeto con podemos convivir. (E6. Aprend. 12) Mariam

Porque la dignidad todos deberían tenerlas porque es amor a sí mismo. (E6. Aprend. 21) Juan Manuel

La cooperación es ver cómo ayudar al otro y apoyarlo en cosas que necesite. (E7. Aprend. 1) STID

Para mí la cooperación es como esa ayuda para resolver los conflictos de una manera como más tranquila y paciente. (E7. Aprend. 6) Marian

La justicia me parece que es como darle a cada uno lo que le corresponde en partes iguales y también me parece que es afrontar los errores de manera correcta y aceptar las consecuencias de los actos mal realizados. (E4.

Aprend. 6) Mariam

El valor de la justicia es un valor en el cual juzga respetando la verdad y también cuando le dan lo justo, es decir, lo que se merece las personas según sus actos. (E4. Aprend. 13) Daniela

Para mí el valor de la justicia es un valor que todos tenemos, pero hay que utilizarlo con mucho cuidado, de forma correcta y coherente, pero algo muy importante es que ese fin de la justicia tiene que servir para el bien propio y para el de los demás. (E4. Aprend. 20) Valeria

Esta idea se refuerza con el reconocimiento de que las normas y los límites en forma de acuerdos son indispensables para que los acontecimientos convivenciales se desenvuelvan y prevengan según la situación de forma acertada y coherente con las acciones desprendidas de momentos conflictivos; siendo esta la idea el manual de convivencia dentro de los encuentros

con los aprendientes se planteó como fuente de prevención ante situaciones desequilibrantes en el contexto escolar.

Porque gracias al manual de convivencia hay un orden en el colegio y no problemas convivenciales (E7. Aprend. 1) Stid

Porque conociendo el manual de convivencia sabemos que es lo que podemos hacer y que no podemos hacer para no recibir las consecuencias. (E7. Aprend. 26) Allison

Por qué conociendo el manual de convivencia podemos estar al tanto y saber qué es lo que podemos hacer y así poder indicaciones o normas. (E7. Aprend. 32) Valentina

Para evitar cometer faltas errores o dificultades con vivenciales. (E7. Aprend. 18) Juliana

Cuando el estudiante no deja hacer la clase porque se la pasa hablando y una forma de afrontarlo es usar el manual de convivencia. (E4. Aprend. 21) Juan Manuel

Comentar lo que pasaba a los directivos superiores y así mismo ellos pudieron ayudarnos con ciertos problemas e inconvenientes. (E5. Aprend. 21) Juan Manuel

Porque nos ayuda a no salirnos de control, tenemos nuestras libertades, pero también hay un cierto límite, esas faltas que se encuentran en el manual de convivencia nos ayuda a identificar lo que no se puede hacer, pero el colegio no solo pone faltas a ciertas acciones porque si, NO, lo hacen con fin de no cometer acciones que me perjudican y perjudican a otro, también es bueno que desde niños nos acostumbremos a lo que podemos y no hacer y podamos entender y seguir las leyes que tiene el país. (E7. Aprend. 20) Valeria

Las formas como se regulan las reglas y normas dentro del ambiente educativo muchas veces se confunden con aspectos que generen miedo en los aprendientes para que no cometan infracciones en sus acciones, pero, realmente si se sigue este proceso se empieza a desdibujar la funcionalidad del manual de convivencia como una herramienta de reflexión, guía y prevención de conflictos destructivos y esta situación fácilmente se puede evidenciar en el contexto educativo. Las narrativas expuestas a continuación dan cuenta de ello.

Miedo a que te pongan una nota o una falta. (E4. Aprend. 1) Stid

Lo que hace la directora es meterles miedo a los niños. (E4. Aprend. 32) Valentina

La rectora llevaba la disciplina al máximo y los estudiantes empezaron a tener miedo llevando así a posibles traumas. (E4. Aprend. 8) Laura

Troncha toro era totalmente diferente su educación era basada en el miedo y en los regaños para la educación. (E4. Aprend. 20) Valeria

Pues lo que pasó fue que realmente la supuesta disciplina que les daba troncha toro a los niños no era justa porque de hecho ella los hacía temer de ella para tener un respeto y por eso cuando ella ya no tenía el poder o se veía indefensa se dio cuenta por medio de los niños lo mal que era tratar a los demás como si fueran nada. (E4. Aprend. 6) Mariam

si las personas son malas no hay que necesariamente darle una lección sino hacerle reflexionar las cosas. (E5. Aprend. 28) María Paula

Se puede hablar, castigar o llamar la atención, pero no es necesario lastimar. (E5. Aprend. 10) Hanney

El imaginario de que las reglas sociales muchas veces limitan al sujeto en sus interacciones con otros, no es totalmente cierto, ya que, estas pueden ser más beneficiosas de lo que parecen, una comunidad sin reglas o con reglas incorrectamente estipuladas o manejadas puede ocasionar conflictos irremediables, pero, cuando se les brinda el tránsito adecuado puede generar grandes aportes al sujeto en sociedad y en ambientes educativos-convivenciales regulados, así lo exponen algunas de las narrativas.

Porque si esas reglas no existieran no habría un orden no habría solidaridad ni cooperación porque nadie se respetaría y nadie compartiría nada con nadie ni trabajarían en equipo y harían lo que quisieran (E7. Aprend. 13) Daniela

mejorar la convivencia en el aula a través de las reglas propuestas por todos (E7. Aprend. 18) Juliana

Es importante porque construyendo reglas podemos construir confianza y cooperación con los demás compañeros. (E7. Aprend. 26) Allison

Si me parecen importantes las reglas porque nos ayudan para tener en cuenta que hacemos algo malo pues vamos a tener una consecuencia y también nos ayudan a respetarnos mutuamente. (E7. Aprend. 6) Mariam

Así uno se puede comprender con los demás y no buscar problemas. (E7. Aprend. 9) Thomas

Porque si no construimos reglas las cosas se pueden descontrolar y se puede hacer un caos entre los compañeros o los profesores de clase. (E7. Aprend. 10) Hanney

Narrativas sobre afrontamiento del conflicto, dialogicidad y regulación emocional

La conflictividad convivencial, como se explicó a profundidad en el capítulo (tal) se entiende como desregulación valorativa de las acciones e intereses propios, desde el sí consigo mismo, desde el sí con los otros y desde el sí con lo otro (entorno); también se relaciona con problemas de comunicación, conflictividad convivencial, alteración del equilibrio escolar de tipo emocional, y naturalización de los roles de dominancia, la desregulación y falta de consenso en la creación de reglas y normas de tipo moral y ético, asociadas a resolver los conflictos convivenciales; los conflictos generan emociones que pueden agravarlos y las emociones que no se logran re-encauzadas adecuadamente pueden generar conflictos de difícil solución.

Según Bisquerra (2009) y Maturana (1999) el conflicto convivencial se puede producir cuando no se da una adecuada modulación frente al cambio o una situación, que no se pueden supeditar los intereses individuales a los colectivos, es importante establecer límites entre los procesos de convivencia consigo, los otros y lo otro, pues las relaciones no son fijas, ni tampoco estables, en un proceso convivencial cuya característica primordial es ser dinámico. Por tanto, se resalta el círculo de la conflictividad de Christopher Moore (1994) quien ubica a través de éste los conflictos más comunes del contexto escolar: problemas de información, intereses realmente incompatibles o percibidos como tales Fuerzas estructurales opresivas y abuso de la autoridad, problemas de valores y problemas de relaciones entre las personas. Esto es propiamente lo que permite leer al conflicto como aquel desequilibrio complejo que pone al ser humano a debatirse entre acuerdos-desacuerdos, actitudes dialógicas-formas de acción o conductas disyuntivas, entre otros.

Porque cada uno tiene una perspectiva diferente y no siempre la gente piensa igual entonces siempre vamos a tener opiniones distintas (E5. Aprend. 10) Hanney

Si porque ese desequilibrio o el conflicto convivencial nos puede tomar decisiones malas o estar en conflicto con otras personas en el ambiente escolar o familiar. (E5. Aprend. 29) Ronal

Porque en esos momentos de conflicto tenemos las emociones alborotadas y podemos hacer algo que en cuando nos calmemos nos podemos arrepentir como en la situación anterior que por no regularse los terminaron expulsando del colegio. (E5. Aprend. 20) Valeria

Porque digamos si no sabemos que le pasa a la persona pues como vamos a poder resolver el conflicto. (E7. Aprend. 6) Mariam

Los intereses de Óscar era hacerle daño sentimentalmente a María juzgándola por su apariencia, los intereses de Juan era darle una lección a Oscar por juzgar ya que le afectó mucho que insultaran su amiga y los intereses del colegio era que se resolviera el conflicto sin agresión lo cual no sucedió y tocó tomar medidas que le permitieran reflexionar a los niños de su acto. (E5. Aprend. 20) Valeria

Pero es indispensable saber que el conflicto está estrechamente relacionado con la convivencia, y, además éste muestra otra cara, ya que, ayuda a evitar estancamientos, a estimular el interés y la curiosidad “es la raíz del cambio personal y social, y ayuda a establecer las identidades tanto individuales como grupales”. Para Moore (1994, p.2) el conflicto ayuda a aprender y comprender nuevos modos de responder y afrontar los problemas, los desequilibrios y complejidad en las relaciones humanas y a conocernos mejor a nosotros mismos, a los demás, y a eso otro que nos rodea.

De esta forma se entra al momento del planteamiento del afrontamiento trazado en los encuentros con los aprendientes sabiendo que cada tipo de afrontamiento está motivado por emociones específicas y provoca reacciones emocionales en los demás. Por esto, la conciencia y la regulación emocional son importantes en el afrontamiento del conflicto. Además de ello, se plantea un elemento pedagógico clave para este proceso: el diálogo o en la perspectiva de Morin (1988) la dialogicidad, este principio se define como aquel que “ayuda a pensar su definición como la asociación compleja (complementaria, concurrente, antagonista) de instancias necesarias para organizar, formar, debatir en instancias relacionales. Esta forma dialógica comprende

aspectos tan complejos en su mismo sistema, como, las formas y aspectos, personales, cerebrales, cognitivos, culturales y sociales por los que el individuo pasa y es necesario que afronte en las dinámicas y acontecimientos convivenciales; pero, se debe tener en cuenta que este proceso dialógico de afrontamiento está constantemente sometido a experimentar inestabilidades, variaciones, perturbaciones, es aquí donde se producen formas desequilibrantes o conflictivas.

El sujeto no mira unidireccionalmente, sino que está impregnado por lo multidimensional de relaciones y perspectivas, de ahí la importancia de generar espacios dialógicos donde se pueda adquirir mayor comprensión y validez de significado en el camino hacia una convivencia emocional compleja.

Cuando hay maltrato entre los estudiantes, hacia los profesores, de profesores a estudiantes, afrontarlos con un sano dialogo de todas las partes involucradas y eso involucrando el diálogo comprensivo en el que hubiera un mediador justo que les ayude a resolver el conflicto y hacerle entender a Óscar que su acto está mal al juzgar una persona por su físico o por cualquier otra cosa. (E5. Aprend. 20) Valeria

Otra manera de defensa podría ser dialogando entre sí para solucionar los problemas. (E5. Aprend. 6) Mariam

Hablar y dialogar sobre lo que está pasando sin gritos y sin maltrato físico. (E5. Aprend. 12) Mariana

Dialogando respirando y tratando de controlarnos. (E5. Aprend. 18) Juliana

Dialogar sus conflictos y disgustos que tienen el uno al otro. (E5. Aprend. 26) Allison

Si es importante porque así puedo saber cómo resolver un conflicto porque le puedo hablar a la persona según el sentimiento que este sintiendo y así puedo que se dé cuenta de que está cometiendo un error y que debe calmarse. También alguien más me puede hablar a mí así según el sentimiento que este sintiendo. (E7. Aprend.

13) Daniela

Siguiendo esta línea, el proceso la regulación emocional es crucial para prevenir y afrontar aquel desequilibrio que se dan en las interacciones y acontecimientos convivenciales escolares, ya que, se aprende a establecer límites de interacción, en tanto que se reconoce y legitima la función de la emoción en este caso del miedo, y así determinar las acciones no asertivas y perjudiciales para la convivencia, favorecer procesos de reflexión sobre las propias

emociones y manejar las relaciones interpersonales, dar un equilibrio en las expresiones en forma de acción de la emoción ya constituida como sentimiento por tanto, consciente, de tal modo se vuelve a resaltar el ejercicio dialógico de establecer acuerdos adecuados de convivencia, y el rescate de valores como la cooperación, la justicia y ética como dominio. Es decir, que no es suficiente comprender la emoción solo como una *expresión individual* si no como una *construcción colectiva*, es necesario para el ser humano comunicar sus estados emocionales a los demás, sus significados y sentidos, que se encamine al desenvolvimiento de experiencias que puedan ser compartidas.

Yo pienso que sí es importante regularse en un conflicto y saber manejar sus emociones para poder tomar buenas decisiones y solucionar el conflicto en buenas condiciones. (E5. Aprend. 20) Valeria

Si nosotros no nos regulamos es difícil poder afrontar situaciones duras para nosotros porque nadie lo sabría y nadie nos podría ayudar. (E5. Aprend. 13) Daniela

Regularse si es importante ya que se pueden evitar muchos conflictos graves e innecesarios. (E5. Aprend. 6) Mariam

Es importante regularse ya que tú no puedes hacer esa cosa de pegarse en la escuela ni en otra parte y hay que aprender a solucionar las cosas de otra forma. (E5. Aprend. 28) Maria Paula

Es importante regular las emociones para poder afrontar problemas futuros o incluso pasados. (E5. Aprend. 1) Stip

Si porque si no nos regulamos de pronto podemos herir a alguien con nuestras palabras por no calmarnos y hablar por hablar. (E5. Aprend. 10) Hanney

Porque si no nos regulamos podemos hacer las cosas sin pensar y hacer cosas malas y ofensivas. En cambio, si nos regulamos podemos evitarnos muchos conflictos. (E5. Aprend. 6) Mariam

Porque si tú no regulas tus emociones pueden pasar cosas más peligrosas y ponerte más mal y si tú las controlas puedes mantener la calma y pensar bien lo que tienes que hacer. (E5. Aprend. 28) Allison

Yo pienso que regular las emociones pensando conscientemente a quién beneficia esas acciones, a quien perjudica y también pensando en ella, ella es inteligente y está en la capacidad de escoger la mejor opción para todos incluyéndose mirando los pros y los contras de la situación. (E5. Aprend. 20) Valeria

Bueno acá siento que es bastante importante la empatía con las demás personas ponerte en los zapatos de alguien y así poder entender su situación y poniéndonos en su lugar podemos entender muchas cosas además si nos dan ciertas emociones podemos reflexionar y solucionar nuestros problemas de la mejor forma. (E7. Aprend. 32)Valentina

Tercera dimensión: estima de sí, de los otros y de lo otro. Momento teleológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de autonomía emocional.

En la anterior fase reflexiva del respeto de sí, de los otros y de lo otro, hacia una regulación emocional, se expuso la convivencia en relación a las acciones y acontecimientos conflictivos, cotidianos y propios de la experiencia emocional del miedo en el contexto escolar, allí, se posiciona el impacto que tienen a nivel sociocultural, además de su efecto en las interacciones entre sujetos; se potencia el papel de lo otro como ambiente donde ocurren sucesos convivenciales y se permite el proceso de regulación emocional del miedo como experiencia de aprendizaje. Por consiguiente, el análisis a esta tercera dimensión se inclina por la forma en que se comprende el miedo en tanto afecto, lo cual se traduce en acciones que generan afecciones (acciones con efectos) al sujeto mismo y a los otros, en el afrontamiento de dinámicas convivenciales y conflictivas. Esta dimensión permite entender la emoción más allá de las comprensiones biológica, psicológica y sociológica ya que se enfoca en asuntos de orden reflexivo, espiritual y filosófico.

En este orden de ideas, la constitución de la experiencia emocional del miedo en tanto experiencia de aprendizaje en escenarios de convivencia escolar posibilita generar ambientes de aprendencia, entendidos por Assmann (2014) como ambientes que permitan al sujeto-aprendiente dar los primeros pasos hacia el desarrollo de autonomía de su propia experiencia emocional, reconociendo al otro desde una perspectiva ética que promueva, a su vez, estima de sí. De esta forma, se comprende que no es suficiente la generación de respeto de sí y de

conciencia emocional sino se propende porque ese respeto de sí apunte a generar estima de sí, es decir, ese plano en el que la emoción se transforma en afecto hacia lo que soy, la forma como siento y expreso mis emociones y como me auto-valoró en ambientes de convivencia/conflictividad escolar.

Se compone de tres momentos: Narrativas de reencauzamiento del miedo en tanto afecto; narrativas sobre regulación del miedo en procesos de convivencia y narrativas sobre conflictividad escolar y autonomía emocional en perspectiva de la estima de sí en ambientes de aprendencia.

Narrativas de reencauzamiento del miedo en tanto afecto

Dentro de los encuentros con los aprendientes, se resalta la importancia de evidenciar y aclarar las formas en que la experiencia emocional del miedo transita en diversos niveles de comprensión desde la parte biológica e innata del sujeto, pasando por sus configuraciones conscientes en la perspectiva del sentimiento que se logra regular en dinámicas de socialización, hasta lo que compete abordar en esta tercera dimensión, que es la fuerza de los afectos que se vincula con aquellas tendencias del sujeto como impulsos, motivaciones, deseos, entre otros, lo llevan a afectar y ser afectado de diversas formas; en este caso la afectación se evidencia, a partir, de la experiencia emocional del miedo y la manera como se construye, transforma o se reeduca en ambientes escolares expuestos a procesos y dinámicas convivenciales y de conflicto.

Se constituye la forma de la emoción-afecto, lo que indica o expresa el hecho de que se aumenta o disminuye, favorece o reprime el potencial de actuar o de existir, a ello, se le añade la manera en que el sujeto puede cambiar su percepción y observar otros ángulos distintos, y otras formas de reconocer la realidad, de comprender la experiencia emocional del miedo desde otras

perspectivas. Tal y como se argumenta en el marco conceptual parafraseando parte de la perspectiva de Spinoza (2000) puede acontecer que lo que teme un sujeto, otro lo puede dominar con facilidad, lo que a alguno le genere desequilibrio o conflicto, el otro lo distingue o maneja con regularidad, y que en algún momento o espacio el mismo sujeto ame ahora lo que antes no soportaba u odiaba, y pueda atreverse ahora a lo que antes temió, este proceso de cambio es posible identificarlo en algunas de las narrativas de los aprendientes.

Que como emoción es como algo más psicológico es como más de la mente, del sentimiento ya es como más consciente y ya sabemos lo que hacemos y como afecto es más como me afecta a mí y a los demás, ósea como las consecuencias. (E8. Aprend. 6) Mariam

Que el miedo como emoción es cuando pasa en el momento instantáneo mientras que el sentimiento es cuando tiene un miedo que puede durar mucho tiempo y que pasa cuando ve algo o alguna situación de peligro. El miedo como afecto es cuando el miedo se vuelve parte de nosotros y siempre nos va a acompañar para poder avanzar o para salvarnos o para lo contrario. (E8. Aprend. 12) Mariana

Como emoción es cuando son reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación a ciertos estímulos del individuo, como sentimiento es un estado de ánimo, el estado de la persona se caracteriza por la impresión afectiva que le causa una determinada cosa o persona. Y como afecto es el estado mental o corporal que se asocia con un sentimiento o tipo de cariño en el que una persona siente simpatía. (E8. Aprend. 12) Mariana

Porque la emoción es algo más pasajero que lo puedes sentir cuando te subes a una montaña rusa y te da miedo, pero después sientes alegría y el miedo en el sentimiento dura más ya que en cualquier momento te puedes volver acordar de la causa del miedo y el afecto puede causar malestar, preocupación y en un gran número de ocasiones la sensación de pérdida total del control. (E8. Aprend. 27) Miguel

Las anteriores narrativas muestran que los actos producto de las emociones son expresiones complejas del ser humano y no solamente acciones de interacción social, por tanto, la emoción va más allá de la acción y se vuelve acto y potencia de los actos conmigo mismo, los otros y lo otro. Por ejemplo, el miedo que se menciona en las anteriores narrativas es reconocido como “tristeza inconstante, surgida de la idea de una cosa futura o pasada, de cuyo resultado tenemos alguna duda” (Spinoza, 2000, p.172), aquello que disminuye la potencia de actuar del individuo;

lo anterior puede ser leído también en función de que se disminuye también la potencia de los actos.

En la perspectiva del afecto, se debe resaltar que existe una contraparte que permite al afecto, en este caso entendido desde la emoción del miedo situarse en otras dinámicas y visiones ante el sujeto, como lo es la perspectiva de la esperanza entendida como “la alegría inconstante, surgida de la idea de una cosa futura o pasada, de cuyo resultado tenemos alguna duda” (Spinoza, 2000, p. 172); es, por tanto, que no se da esperanza sin miedo, ni miedo sin esperanza.

De esta manera se puede decir que se genera una dinámica dialéctica donde un afecto, no puede existir sin el otro afecto: el miedo sin la esperanza, por ejemplo. De tal forma, se debería reconvertir la base del miedo y re-encauzarla, promoviendo otros afectos tales como esperanza, empatía, benevolencia, etc., necesarios tanto en el afrontamiento del conflicto como en su prevención. Se debe tener presente de que la propuesta de re-encauzar el miedo en tanto afecto y experiencia de aprendizaje en la perspectiva de Spinoza (2000) es posible, ya que, un afecto destructivo, que disminuya la potencia de actuar, se transforma. Siendo así, los encuentros realizados en la investigación permiten generar procesos dialógicos donde los aprendientes, en el marco de ambientes de aprendencia donde se puede argumentar el porqué de la importancia de reconvertir las emociones que se sienten, en afectos distintos que ayuden a actuar de diversas formas y no solamente naturalizando un aspecto negativo o paralizante, como la tristeza que asume de base, según Spinoza (2000), la existencia del miedo. Algunas de las narrativas que se presentan a continuación dan cuenta de lo expuesto.

Porque muchas veces nos ayuda a verle el lado positivo a las cosas y el negativo y malo. (E8. Aprend. 6) Mariam

Así podemos mejorar la reacción frente a la situación (E8. Aprend. 10) Hanney

Porque así podemos expresar de mejor manera como nos sentimos y también diferenciar a las demás personas, que les sucede, si se encuentran bien o mal emocionalmente. (E8. Aprend. 11) Felipe

Es importante aprender a reconvertirlo porque si no lo hacemos nos podemos quedar estancados y podemos arrepentirnos de muchas cosas que no hicimos o que hicimos por esa emoción, también podríamos hacer las cosas mal. (E8. Aprend. 12) Mariana

Es importante porque no solo podemos quedarnos sintiendo una emoción negativa y quedarnos así por mucho tiempo porque eso también afecta la salud mental, de esas emociones negativas como el miedo, la tristeza, la ira se pueden transformar en algo positivo, ejemplo: el miedo se puede transformar en esperanza. (E8. Aprend. 20) Valeria

El miedo nos puede ayudar a abstenernos de cosas analizándolas y no dejándonos llevar, el miedo nos puede ayudar a pensar mucho las cosas y ahí si actuar. (E8. Aprend. 27) Miguel

En este sentido, al ver la importancia que tiene la autonomía emocional en la tramitación del conflicto, se vuelve indispensable encontrar en las emociones desagradables que se producen un adecuado reencauzamiento del efecto que producen, es decir, por ejemplo, ante un conflicto de miedo generado por una experiencia pasada, se puede evidenciar una forma de mediación, desde la esperanza y afrontamiento al direccionarla por el camino que ayuda a transformar el aprendiente y ayuda a que regule sus relaciones con otros y que no se paralice y/o encasille.

Narrativas sobre regulación del miedo en procesos de convivencia y conflictividad escolar

Como se venía resaltando en la segunda dimensión, la conflictividad convivencial se entiende como desregulación valorativa de las acciones e intereses propios, desde el sí consigo mismo, desde el sí con los otros y desde el sí con lo otro; también se relaciona con problemas de comunicación, alteración del equilibrio escolar de tipo emocional, y de interacciones sociales de toda índole. Al plantearse de este modo, es indispensable relacionar la comprensión de la convivencia como un escenario o ambiente explícito donde se expone el sujeto con todo lo que es, por tal motivo, se encuentra vinculado directamente con la educación, y en ese sentido, con el ambiente escolar que permite expandir la capacidad de acción y reflexión, de reconocimiento

de experiencias y equilibrio de las mismas; pero, estas experiencias están ligadas con el emocioar del sujeto-aprendiente, por tanto, en palabras de Bisquerra (2009) si la educación quiere preparar para la vida debe atender a lo emocional de forma prioritaria, como manera de prevención de aspectos conflictivos destructivos en la convivencia en escenarios escolares.

Además, el ambiente convivencial planteado en los encuentros realizados con los aprendientes escolares, permitieron que fluyera un reconocimiento emocional en tanto afecto que muestra a los aprendientes como el miedo se puede reencauzar en otras formas de comprensión, acción y potencia de actuar en la escuela, así el sujeto “va a constituir su manera de relacionarse consigo mismo y otros durante toda su vida, a no ser que su modo de emocioar cambie a causa de que ella o él estén conscientes de ello, y que no les guste” (Maturana, 1999, p.63). En este panorama la experiencia cobra un especial significado, ya que, solo en tanto la emoción se vuelve experiencia consciente y adquiere un nivel de regulación la relación convivencia-conflicto se puede vivenciar de una manera dialógica entre conciencia, regulación y autonomía emocional. Es la experiencia la que conecta pasado, presente y futuro desde procesos de interacción y continuidad. Se considera entonces un proceso sustancial en la convivencia.

Pero, no significa del todo que todas las experiencias sean verdaderas o igualmente educativas, o que ésta sea la solución definitiva a todos los problemas convivenciales que se presentan en el ámbito escolar, por el contrario, de acuerdo con Dewey (2004) algunas experiencias son también anti-educativas y tienen “por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias”

Pues para mí la experiencia es como esa acción del pasado que nos dejó como un rastro para no volver a cometer ese error y aprender del mismo. (E8. Aprend. 6) Mariam

La experiencia son situaciones que han pasado, que han quedado en nuestros recuerdos ya sean buenos o malos y que puede que siempre vayamos a recordar eso y también son situaciones del pasado que marcaron nuestra vida para bien o para mal. (E8. Aprend. 12) Mariana

En este sentido, la reconversión del miedo en otro tipo de afectos permite o facilita la producción de la experiencia emocional (la vuelve experiencia emocional educativa) y posibilita que se transforme en aprendencia, es decir, en experiencia de aprendizaje. Es posible que lo anterior permita una mirada distinta del conflicto convivencial en la escuela mediante la creación de ambientes de aprendencia que permitan la comprensión de la emoción en todos sus niveles de complejidad: orgánica, psicológica y filosófica desde una perspectiva ética. Allí se sitúan aspectos imprescindibles como: adquirir adecuado manejo del conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, denominarlas debidamente, regular las propias emociones con habilidad, prevenir los efectos nocivos de algunos efectos emocionales, favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y manejar las relaciones interpersonales y las emociones de los demás de forma educativa. Así lo expresaron los aprendientes en sus narrativas.

*Yo considero que sí tengo experiencias emocionales en el contexto escolar
Y también creo que si podemos mediar un conflicto regulando nuestras emociones porque de esa manera nos ayuda
a resolverlo y no empeorarlo. (E8. Aprend. 6) Mariam
Si es importante porque podemos manejar el miedo (E8. Aprend. 11) Felipe*

*Es importante porque poder identificar esas experiencias emocionales ayudan a que la personas puedan expresarse
y no se sientan solos y también pueden resolver los conflictos con ellos mismos y con los otros, al identificar esas
emociones le va a quedar más fácil resolver el conflicto porque tiene claro que es lo que siente. (E8. Aprend. 12)
Mariana*

*La experiencia de algún miedo en un ambiente escolar nos ayuda a superar ese miedo en el colegio y que si
alguien está sintiendo ese mismo miedo que sentía, le pueda ayudar y dar un buen consejo para ayudar a esa
persona que se sienta mejor. (E8. Aprend. 20) Valeria*

*Es importante porque nos permite conocer las diferentes emociones de las personas, lograr una experiencia
emocional conocer las emociones del ser humano atraviesa por diferentes partes, como afrontar un conflicto*

escolar porque las emociones, es bueno conocerlas, pero en un conflicto no nos podemos dejar llevar de todas las emociones como el odio y la rabia sino calmarse y hablar. (E8. Aprend. 27) Miguel
Porque el miedo lo ayuda a prevenir algo malo y aprender a afrontar los miedos. (E8. Aprend. 30) Juan
José

Estas posturas narrativas permiten observar como el aprendiente, a partir del conocimiento y formas de regulación de la experiencia emocional del miedo teje el camino de auto reconocimiento, y apreciación del otro y lo otro, ya que, constantemente se encuentra en un proceso de interacción, diálogo y conflictos en perspectiva convivencial, en el contexto que resaltamos el escolar lo que lleva a una posible constitución de autonomía o mejor los primeros esbozos de una postura ética de estima de sí.

Narrativas sobre autonomía emocional en perspectiva de la estima de sí en ambientes de aprendiencia

La educación es un proceso de transformación de vida conjunta con una orientación definida por la manera de vivir de la persona que actúa, por su potencia de actuar en el mundo. “En este proceso, el niño se transforma en un tipo de ser humano u en otro según el curso del entrelazarse de las emociones y actuaciones vividas por él o ella en sus acciones recurrentes y recursivas con sus padres y maestros” (Maturana, 1999, p. 41). Es por ello, que precisamente desde la autonomía emocional en la experiencia del miedo se permite el proceso de reencauzar aquellos afectos paralizantes y equilibrar aspectos emocionales que intervienen todo el tiempo en la vida educativa del sujeto, es el saber estar y vivir con el otro, combatiendo la desconfianza, lo cual enriquece el ejercicio de la empatía y no permite acceder admitir chantajes o manipulaciones emocionales. Aquí se rescata el valor de la confianza y autoconfianza.

En este sentido, se va en pro de conformación de un espacio o ambiente relacional donde se puedan expandir momentos de reflexión y re-significación de experiencias emocionales, en

este caso del miedo, Siendo así, los aprendientes en su rol de “estudiantes y maestros deben reunirse en mutuo respeto en la comprensión implícita y explícita de que son co-creadores de lo que viven” (Maturana, 1999, p. 67). De sus experiencias de aprendizaje, del estar y saber a vivir con otros, del vivir juntos entre distintos, regulando las diferencias, pasar de ver en la diferencia como un peligro a ver en ella una ocasión para el mutuo conocimiento y dialogo en espacios conflictivos convivenciales.

Lo anterior se vincula a lo que hemos llamado en el trascurso de la investigación la aprendencia en tanto proceso y experiencia de aprendizaje continuo en el ambiente educativo (Assmann, 2014), donde el educar es entendido como un proceso de convivir, allí, el educando se transforma en la convivencia con el educador. El educador o educadora es aquel o aquella que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia donde otros se transforman con él o ella. Para que esto pase, el educando y el educador deben acceder al espacio en que se aceptan mutuamente como legítimos otros en convivencia escolar. La educación se da en convivencia con otro, en palabras de Maturana (1999) quien logra resaltar la esencia de la postura de Assmann (2014) donde el rol del estudiante maestro, educador, alumno, o maestro y aprendiz, se vinculen en una constante relación de educación, de enseñanza aprendizaje y los dos se encuentren en constante significación y re-significación de sus experiencias emocionales, de sus acontecimientos particulares llevados a la compartencia con otros, en un ambiente convivencial considerado aquí como lo otro.

En palabras de Maturana (1999) este proceso no es solamente del ser que se dirige a la escuela a “aprender” como mero receptor de información, sino el maestro construye conocimiento, y conciencia emocional de la mano con el estudiante. “Los niños y sus maestros son igualmente inteligentes e igualmente capaces en el dominio de la emocionalidad, aunque

pueden ser diferentes en sus preferencias y hábitos de pensar y en lo que hacen debido a que han vivido vidas diferentes” (Maturana, 1999, p. 66). Por tanto, en los encuentros construyen la idea de reconocer lo aprendido donde el sujeto-aprendiente identifica el cómo puede ayudar a otros en el ámbito familiar, amigos del barrio, la importancia de reconocer que siento, donde lo siento, porque lo siento que acciones conlleva esa emoción-sentimiento y como se puede reconvertir en otras emociones y en otras opciones de valoración que me permitan llegar a afrontamientos distintos respecto a los conflictos convivenciales, es entonces, como se teje la autonomía emocional que encamina al sujeto a estimarse no solo a sí mismo, sino también a los otros y lo otro.

Yo pienso que lo que aprendí me puede ayudar y no solo en el contexto escolar sino también en muchos aspectos de la vida cotidiana. (E8. Aprend. 6) Mariam

Claro que uno puede enseñar a las demás personas los que hemos aprendido en clase y así afrontar la situación mejorar la reacción. (E8. Aprend. 10) Hanney

Es posible que lo que haya aprendido me permita enseñarles a los otros identificar su miedo y sus sentimientos para que ellos sean felices y les puedo enseñar a reconvertir las emociones y así si tienen problemas poder resolverlos por medio de los sentimientos sin violencia También para que ellos estén tranquilos y sepan dónde y cómo sienten esas emociones o sentimientos. (E8. Aprend. 12) Mariana

Me sirvió lo que he aprendido en estos encuentros porque me permite identificar mejor cuando una persona siente cierta emoción, como mi cuerpo reacciona ante una situación emocional y aprender a autorregularme en situaciones de conflictividad. (E8. Aprend. 20) Valeria

Lo aprendido en los talleres me sirvió mucho de aprender cómo me puedo expresar mi sentimientos o emociones y si se diferenciar eso, puedo enseñarles a las otras personas lo que yo aprendí y lo que siento yo. (E8. Aprend. 27) Miguel

Si me ayudaron porque aprenda cosas de las emociones que no sabía, ya sé cómo relajarme cuando tenga las emociones alteradas y poder ayudar a las demás personas si tienen problemas. (E8. Aprend. 27) Miguel

En este proceso continuo de afrontamiento conflictivo, el aprendiente está en la condición y posibilidad de desaprender para volver a aprender, de reconocer para reencauzar, de

reflexionar para gestionar nuevos horizontes de significado, donde sea capaz de respetarse a sí mismo esto lo permitió el trabajo en torno a la experiencia emocional del miedo, la cual abre camino a la autonomía, como se nombró anteriormente, y a la estima de sí como esa perspectiva ética que permite al sujeto-aprendiente tener una postura un poco más clara de sus propias experiencias de aprendizaje.

Pues probablemente cambiaría mis respuestas por unas más realistas y verdaderas porque ya tengo más confianza de sí misma y sé muchas cosas importantes sobre mí que antes no comprendía. (E8. Aprend. 6) Mariam

Yo no cambiaría nada ya que de ahí fue el punto de partida, para empezar todos los encuentros y así concordaran. (E8. Aprend. 10) Hanney

No le cambiaría nada porque me sirvió mucho el primer encuentro ya que pude analizar que era el miedo y como lo podía expresar, y participaría diciendo que es el miedo como lo aplicamos en nuestras vidas y así. (E8. Aprend. 27) Miguel

Aportaría muchas cosas que aprendí durante los encuentros y pensaría como el miedo nos sirve en la vida y en muchas cosas como madurar y ser valiente para afrontar los problemas y miedos. (E8. Aprend. 30) Juan José

Análisis al segundo núcleo de sentido

Como fundamento para construir el análisis de este segundo momento se implementa la hermenéutica de sí de Paul Ricoeur (1996), donde se pretende resaltar al sujeto aprendiente como aquel que es constituido éticamente por la experiencia emocional del miedo en los procesos de aprendizaje, y se abre a la posibilidad de su empoderamiento ante diversos momentos de sí, que cruza en su devenir experiencial emocional, por tanto, el análisis se desenvuelve a partir de diálogos relacionales narrativos, entre el sujeto que habla, actúa, se narra y es imputable moralmente apuntando a la ética de sí. Sabiendo esto, en la perspectiva del sujeto que habla se tiene en cuenta la forma en que logra designarse a sí mismo en primera instancia desde el “yo”, y

su necesidad de salir de ese “yo” al dirigirse al sí que abre la posibilidad de encontrarse, escuchar y estar con otros; en el sujeto que actúa, se da la oportunidad de reconocer un saber hacer intencionado, una acción en contexto específico como el escolar y su proyección transformadora ética y autónoma.

El sujeto que narra, cuenta sus experiencias al contarse a sí mismo, imagina espacios ficcionados donde desenvuelve su sí que al contarse ante otros, además de que contribuye a la identificación de su propia identidad a enunciarse; el sujeto que se imputa moralmente, permite la evidencia de la primacía de la moral sobre la ética, donde el respeto de sí es el principal recurso para la posible estima de sí, por tanto, se aborda el papel de los valores como puntos de transformación y responsabilidad dirigidos a la intencionalidad de una vida buena, la ayuda, el afrontamiento del miedo y el aprendizaje como posibilidad de resignificación de sí. Es indispensable resaltar que este análisis se postula como los primeros momentos del sujeto aprendiente en el reconocimiento continuo y empoderado de su propia experiencia emocional en perspectiva ética.

¿Quién habla?

Tenemos que escuchar a los demás para no terminar en los golpes por tener diferencias. (E3. Aprend. 5) Andrés

Un sujeto que habla, pero se da la oportunidad de escucharse a sí mismo y a otros. Hablar despliega la posibilidad de identificar los pensamientos de los sujetos. Los hablantes identificados en el papel de aprendientes otorgan sentido a sus narrativas en la medida que son significativas para ellos mismos, e intentan expresarlo a los otros. Por tanto, se puede decir que en primera instancia el sujeto se refiere siempre desde la vivencia personal, desde su identidad

personal-Idem⁴³, que es regulada por el tiempo y la mismidad, para manifestar su historia a otros, de manera particular, sus experiencias emocionales del miedo.

Autodesignación “yo”

Aquí se pretende evidenciar el poder que tiene el sujeto de la enunciación para designarse; cuando atiende a la posibilidad de hablar de su experiencia. En este espacio se da un reconocimiento del aprendiente en la perspectiva del yo. Es entonces que según el pensamiento de Ricoeur (1996) se dirige la mirada al aspecto de la autodesignación y de la identificación, que en primer lugar se entiende en función de la primera persona⁴⁴, al ser de este modo el acercamiento que ha tenido el aprendiente con la emoción del miedo le genera formas de verse a sí mismo en la dimensión emocionalidad, de designarla y autodesignarla para él, es decir, según la experiencia de cada quien se genera una forma en que identifica y da sentido a su experiencia de miedo.

Yo pienso es el sentimiento que todas las personas tenemos y se manifiesta de diferentes maneras dependiendo las personas porque cada persona tiene su manera de expresarse al sentir miedo. (E2. Aprend. 17) Fernanda

Yo pienso que las emociones son esas reacciones que experimentamos en cada una de las situaciones de nuestra vida. Yo conozco la alegría, la tristeza, el temor, el miedo, la ira, la vergüenza, etc. (P. Aprend. 6) Mariam

Yo Pienso que el miedo no es para avergonzarse, es algo que todos los seres humanos sentimos y que no podemos evitar sentirlo, además se puede considerar que el miedo que sentiste en una situación y que pudiste superarlo se toma como valentía. (E1. Aprend. 20) Valeria

Yo siento que toda emoción tiene su razón de ser, puede que algunas nos hagan daño pero nos ayudan a crecer como personas y ser fuertes. (P. Aprend. 32) Valentina

Yo creo que se siente un vacío en el interior, aparece en los momentos más incómodos o discusiones complejas. (P. Aprend. 4) Erik

⁴³ Se reconoce a la mismidad como capacidad de cada persona de conocerse a sí misma, desde una identidad personal, desde la identidad idem con el fin de dar cuenta que cada persona es única e irrepetible.

⁴⁴ Pero, es indispensable abrir la posibilidad de trasladar la autodesignación en primera persona a la tercera (lo cual se presenta con mayor claridad en la tercera dimensión de la experiencia emocional el miedo)

Yo reconozco el estado de ánimo de una persona por su forma de hablar, movimiento en las manos también por su actitud y como se mueve o también cuando hacemos cosas diariamente (E2. Aprend. 6) Mariam

Salir del yo y dirigirse al sí

Siendo así, es preciso que el sujeto tenga la posibilidad de orientarse hacia el reconocimiento de otras perspectivas; para que como sujeto hablante se dé la posibilidad de salir del yo y dirigirse al sí, de acuerdo con Ricoeur (1996) ya que, es pertinente que identifique otros acontecimientos del mundo de otros, esto obedece a que “la persona es, -en primer lugar, un yo que habla a un tú. Se trata de saber, en definitiva, cómo el «yo-tú» de la interlocución puede exteriorizarse en un «él» sin perder la capacidad de designarse a sí mismo” (Ricoeur, 1996, p. 19). Así se abre la posibilidad de enfocar a la persona como una tercera persona, y no sólo como un yo y un tú, según la fuerza y potencia con la que logra determinarse.

Por consiguiente, cada sujeto es distinto, y debe reconocerse como tal dentro de un grupo, pero, también debe saber vivir con otros. No se trata de ubicarse en una categoría solamente, lo que se pretende es descubrir la esencia de cada quien. “Lo que la solicitud añade es la dimensión de valor que hace que cada persona sea irremplazable en nuestro afecto y en nuestra estima” (Ricoeur, 1996, p. 201). Pero, sabiendo que el sujeto tiene la posibilidad de interpretar e interpretarse desde su individualidad y ser social, donde necesariamente dialoga, comunica y escucha a otros “no puedo hablar de modo significativo de mis pensamientos, si no puedo, a la vez, atribuirlos potencialmente a otro distinto de mí” (Ricoeur, 1996, p. 15), de este modo, se destaca en las narrativas construidas por los sujetos aprendientes.

Es importante porque si tú conoces sus puntos de vistas de la otra persona podemos comprenderla y no atacarla poder dialogar y solucionar los problemas. (E3. Aprend. 28) María Paula

Es importante aprender a reconocer cuando los demás tienen miedo para poder ayudarlos y que ellos puedan controlar su emoción del miedo. (E2. Aprend. 20) Valeria

Es importante aprender a reconocer porque lo que siento, porque si no se lo que siento no poder sacar lo que siento no poder expresarlo y me quedare con eso guardado y eso es malo, yo creo que se puede encontrar hablando con los demás o pensando en lo que siento a que emoción me puede hacer sentir esto. (E2. Aprend. 10) Hanney

¿Quién actúa?

El miedo nos puede ayudar a pensar mucho las cosas y hay si actuar. (E8. Apren. 27) Miguel

Pasamos del sujeto que enuncia, el sujeto de la enunciación, al sujeto que tiene el poder de actuar⁴⁵, por tanto, se reconoce la acción en el anclaje del sujeto hablante con los actos del discurso, en este caso de la narrativa de los aprendientes, se pasa a una dimensión pragmática, donde los actos de discurso se empiezan a evidenciar. Según Ricoeur (1996) la acción es aquel aspecto del hacer humano que reclama narración “a su vez, es función de la narración determinar el «quién de la acción” (Ricoeur, 1996, p.40) “decir lo que es una acción es decir por qué se hace” (Ricoeur, 1996, p.45) apenas puede informar a otro sobre lo que hace sin decirle al mismo tiempo por qué lo hace. Es indispensable tener presente que tanto la acción como el sujeto que actúa, en este caso, es el aprendiente decide contar su experiencia, y ambos pertenecen a un mismo esquema conceptual, que contiene nociones, motivaciones, intenciones, circunstancias, resultados, etc., relacionados directamente con la experiencia emocional del miedo.

Las emociones se observan con nuestras acciones y por medio de cómo nos expresamos. (E1. Aprend. 12) Mariana
Porque no todas las emociones son iguales y también con las expresiones y como actúo se identifican. (E1. Aprend. 12) Mariana

Por qué así puedo manejar mejor mis acciones y controlar mis emociones y busco más fácil una solución. (E2. Aprend. 8) Laura

Se puede llegar a actuar y decir cosas de forma incorrecta y formar un caos ya que esto puede ofender a los demás y seguir peleando (E2. Aprend. 8) Laura

⁴⁵ Las preguntas ¿quién habla? y ¿quién actúa? aparecerán así estrechamente entrelazadas. (Ricoeur, 1996, p. xxix).

Es posible destacar una categoría que nombra Ricoeur (1996) y son las acciones de base que se comprenden como “las posturas, las acciones corporales elementales, que aprendemos, ciertamente, a coordinar y a dominar, pero cuyos rudimentos no aprendemos verdaderamente” (p. 153). Éstas son las formas más primitivas del accionar que derivan del repertorio de lo que cada uno sabe cómo hacer, o piensa que sabe cómo hacer, pero, muchas veces no se es consciente totalmente del cómo se debe actuar y por ello, se desdibuja el poder del sujeto en su hacer, que tiene mucho que ver con el desconocimiento del funcionamiento neurobiológico de la emoción del miedo, donde el sujeto no tiene el adecuado conocimiento y, por ello, no es sujeto conocedor de ese sí, que también es emocional.

Si no se controlan las emociones pueden llegar a actuar y decir cosas de forma incorrecta y formar un caos ya que esto puede ofender a los demás y seguir peleando (E2. Aprend. 8) Laura

La mente tiene una parte llamada amígdala que es la que detecta el miedo detecta una amenaza muy rápidamente nos prepara para huir del lugar o de la situación o para saber qué hacer en esa situación de peligro (E1. Aprend. 13) Daniela

Desde la mente cada emoción va a reaccionar según lo que haga la persona y cuando la emoción reaccione la persona reacciona según la emoción. (E1. Aprend. 30) Juan José

No pueden hacer nada gracias a que su cuerpo no sabe cómo enfrentarse a un peligro porque no saben que es. (E2. Aprend. 14) Juan Diego

Es importante aceptar el miedo ya que aprendiendo de esas situaciones es que uno pierde el miedo. (E1. Aprend. 22) Alejandro

Importancia del saber hacer

Así se da paso, hacia el reconocimiento de la designación de la acción, en la medida en que el sujeto se muestra como aquel que actúa en los actos de discurso, en los actos de la narrativa; esta acción depende de quien esté en frente de ella, quien la describe y ejecuta en la

narrativa, “decir que una acción depende de su agente equivale a decir que está en su poder” (Ricoeur, 1996, p. 91); se trata de su poder hacer, se pretende ir por el camino del “poder del agente para designarse a sí mismo al designar a otro⁴⁶” (Ricoeur, 1996, p. 103). En este sentido, el aprendiente reconoce que su poder hacer genera ciertos resultados, si no es consciente de su emoción del miedo, en relación al reconocimiento del funcionamiento de las estructuras y conexiones mentales⁴⁷, puede llegar a desatar circunstancias poco favorecedoras para los otros o, por otro lado, identificar la importancia del saber hacer-actuar dependiendo la situación; de esta forma se evidencia en la interpretación de la película “Matilda” trabajada en los encuentros pedagógicos y que los aprendientes logran analizar en sus narrativas teniendo en cuenta la postura de acción y hacer en perspectiva de valoración.

Es importante valorar si son justas las emociones porque nos da la capacidad de diferenciar cuando actuamos bien o actuamos mal sin hacerles daño a las personas. (E4. Aprend. 1) Stid

No estoy de acuerdo como actúa troncha toro porque es muy estricta y no deja que los niños interactúen entre ellos y eso es necesario para los niños y también estoy en desacuerdo como trata a los niños y los castigos que les da. (E4. Aprend. 13) Daniela

Estoy de acuerdo como actúa la maestra miel porque así debe ser una profesora cariñosa sin dar regaños severos y explicando con paciencia, estoy de acuerdo con la actitud de Matilda porque alguien debía darle una lección a troncha toro y también porque es gentil y amable. (E4. Aprend. 13) Daniela

Pues de hecho si estoy de acuerdo como actúa la profesora porque que por primera vez se defendió y afronto sus miedos hacia la directora troncha toro y los estudiantes también me pareció que actuaron de manera apropiada, pero sin embargo algunas veces esa no es la manera de hacer justicia como tal. (E4. Aprend. 6) Mariam

Porque si no sabemos identificar una acción emocional, si es justa o no, porque no sabemos si tenemos unos controles a nuestros padres, profe, seres cercanos. (E4. Aprend. 4) Erik

⁴⁶ En este aparte se profundiza en las siguientes dos dimensiones. Hay otro momento un tanto más complejo y es la intersignificación, allí se quiere reconocer y si se puede vincular en el discurso, desde la narrativa en este caso el ¿quién? El ¿por qué? Y el ¿qué? de la acción.

Creo que actúa sin pensar en ella porque cuando comete las acciones no piensa lo que puede pasar y lo que le puede pasar a ella. (E5. Aprend. 28) Maria Paula

Reitero que no estuvo bien como actuó, las lecciones se las da la vida a cada quien, la venganza no es buena. (E5. Aprend. 32) Valentina

Reconocimiento de la acción en contexto

Es un primer punto de apoyo al momento reflexivo de la estima de sí, en la medida en que, apreciando nuestras acciones, nos apreciamos a nosotros mismos como el autor de las mismas, como lo afirma Ricoeur (1996) se relaciona con la intención del sujeto, que lo encamina a la estimar la acción, esta acción tiene mucho que ver con la intención del actuante, el cual manifiesta o mejor tiene una razón de actuar a lo que llama Ricoeur (1996) una razón primaria, es decir, “conocer la razón primaria por la que alguien ha actuado como lo ha hecho, es conocer la intención con la que la acción fue hecha” (Ricoeur, 1996). Se debe describir una acción con efectos más teleológicos.

La intencionalidad se enlaza con el motivo en la acción “siempre va acompañado de la causa (ya que) no se puede mencionar el motivo sin mencionar la acción de la que es motivo” (Ricoeur, 1996, p.45) pero sí se puede explicar cómo ese afecto, que moviliza al sujeto, lo conduce a unos modos de actuar. Según Ricoeur (1996) la acción es la capacidad de hacer y de las razones de actuar, el poder de obrar que tiene el sujeto, de constituirse en autor de su acción, con todas las dificultades y aporías adyacentes.

Considero que si tengo experiencias emocionales en el contexto escolar Y también creo que si podemos mediar un conflicto regulando nuestras emociones porque de esa manera nos ayuda a resolverlo y no empeorarlo. (Apren. 6) Mariam

La experiencia de algún miedo en un ambiente escolar nos ayuda a superar ese miedo en colegio y que si alguien está sintiendo ese mismo que sentía le pueda ayudar y dar un buen consejo para ayudar a esa persona que se sienta mejor. (Apren. 20) Valeria

Que todas las emociones se necesitan de las otras y afectar en mi vida cotidiana. (E1. Aprend. 12) Mariana

Dialogar e interactuar con otras personas ayudan a superar los miedos (E1. Aprend. 16) Yulian

Ética y esbozos de autonomía

La perspectiva en Ricoeur (1996) apunta hacia un posible cambio en el mundo con perspectiva ética que genere transformación y que en esta investigación se apropia en el papel del sujeto aprendiente que se encuentra en la disposición de poder hacerlo. Es entonces que, actuar es producir cambios en el mundo, pero, no actuar de cualquier modo, es un actuar con intencionalidad ética, responsabilidad de sus actos, que se apoya en la estima de sí desde la perspectiva de responsabilidad de sí. En este sentido, los aprendientes logran proponerlo desde sus narrativas el reconocimiento del ser consientes antes de actuar (en el análisis de la película Matilda), lo que deja en evidencia una coherencia del hacer.

Porque de esa manera podemos saber lo que podría pasar cuando nos portamos mal, también lo que puede estar bien hacerlo como lo que no está bien actuarlo y también nos puede llevar a pensar antes de actuar para no cometer un error y obtener una consecuencia. (E7. Aprend. 6) Mariam

A mí me parece que si ella se autorregula y si piensa antes de actuar además de que también pienso que, si piensa en los demás, por ejemplo; cuando ella digamos va hacer algo ella primero piensa en los demás antes de realizarlo, para no afectar de manera negativa a los demás. (E5. Aprend. 6) Mariam

Matilda regula sus emociones pensando conscientemente a quién beneficia esas acciones, a quien perjudica y también pensando en ella, ella es inteligente y está en la capacidad de escoger la mejor opción para todos incluyéndose mirando los pros y los contras de la situación. (E5. Aprend. 20) Valeria

Así, se abre la posibilidad de que el sujeto desde su actuar se constituya como tejedor de su propio plan de vida, por tanto, es indispensable la autonomía del hacer.

¿Quién narra?

Solo imagino que estoy solo en mi lugar favorito. (P. Aprend. 30) Juan José

Narrar hace parte de contarse a sí mismo en el relato, pero, también es válido imaginarse en otros espacios, situaciones que permitan afrontarse a sí mismo. La idea de interpretación añade a la de significación general, la de significación para alguien en específico. Es entonces de vital importancia nombrar que “la interpretación compete a un ejercicio del juicio que puede, en el límite, dotarse, al menos a los ojos de los demás, de la plausibilidad” (Ricoeur, 1996, p.186). Con base en esto, Ricoeur (1996) introduce la importancia de la narrativa, como se ha resaltado también en la investigación, se acompaña necesariamente de la identidad “A mi entender, la verdadera naturaleza de la identidad narrativa sólo se revela en la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad” (Ricoeur, 1996, p.138), siendo así, se dice que la identidad ipse: incorpora la voluntad de permanecer más allá de los avatares del tiempo, se trata de un término reflexivo que involucra el problema de la voluntad, la significación, entre otros aspectos.

Este tipo de identidad según Ricoeur (1996) se constituye con la mismidad, es decir, que la identidad narrativa asume el poder de comenzar una serie de actos, sin que este comienzo constituya un comienzo absoluto⁴⁸, un comienzo del tiempo, que puede cambiar, pero, también dando al narrador el poder de determinar el comienzo, el medio y el fin de la acción dentro de su relato⁴⁹. Narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista. Para saber quién es alguien, no es necesario solo mirarlo fijamente, hay que escuchar su historia, sus fragmentos de experiencia, su narrativa; este narrar

⁴⁸ Una de las características de la ipseidad hace parte de esa identidad que permanece en el tiempo y que a su vez se mantiene a pesar del tiempo y sus cambios, están las dos, mismidad e ipse en dialéctica.

⁴⁹ Es decir, la función mediadora de la identidad narrativa del personaje o autor que “ejerce entre los polos de la mismidad y de la ipseidad es atestiguada esencialmente por las variaciones imaginativas a las que el relato somete a esta identidad” (Ricoeur, 1996, p.147) pero, que dentro de esta investigación se relaciona directamente con la experiencia del sujeto aprendiente en el ámbito de la emoción del miedo.

tiene mucho que ver con el despliegue de los actos, encuentros en el tiempo que constituyen al sujeto y le permiten contar y en este caso contar de sus experiencias emocionales del miedo y como se va configurando al pasar de las vivencias.

Todas personas experimentan el miedo de diferentes modos (P. Aprend. 20) Valeria

Porque si no hubiera tenido miedo no podría contar mis experiencias y como paso. (E1. Aprend. 12) Mariana

Pues para mí la experiencia es como esa acción del pasado que nos dejó como un rastro para no volver a cometer ese error y aprender del mismo. (Aprend. 6) Mariam

La experiencia son situaciones que han pasado, que han quedado en nuestros recuerdos ya sean buenos o malos y que puede que siempre vayamos a recordar eso y también son situaciones del pasado que marcaron nuestra vida para bien o para mal. (Aprend. 12) Mariana

Las emociones son reacciones que presentamos los seres humanos debido a todo lo que experimentamos en nuestra vida cotidiana (P. Aprend. 20) Valeria

Las emociones son sentimiento que se encuentran en diferentes experiencias. Alegría, tristeza, asco, miedo, furia. (P. Aprend. 8) Laura

Las emociones son especies de sentimientos que una persona experimenta a través de una vivencia o experiencia puede ser emoción, tristeza, susto, miedo, furia, enojo, temor, desagrado, felicidad, etc. (P. Aprend. 18) Juliana

Primero pienso como he manejado mis otros miedos y como he salido de eso y después pienso porque tengo miedo y gracias a las otras experiencias que he tenido puedo afrontar esos miedos. (P. Aprend. 16) Yulian

En este constante diálogo narrativo el sujeto aprendiente tiene la posibilidad de comunicarse, de ser leído y escuchado, de esa forma va construyendo su identidad narrativa, es decir, “la identidad de la historia es la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 1996, p.147). No obstante, este proceso no es un ya determinado, o dado simplemente, es una constante búsqueda, reconocimiento y construcción de toda una vida, para lograr tener la capacidad de designarse así mismo en el despliegue del reconocimiento del otro, de significación que le otorga

a su experiencia emocional del miedo, y que nuestros aprendientes procuran contar a través de sus propias narrativas con tinte autobiográfico.

No hay identidad hasta que no haya un relato significativo para el sujeto. Si no podemos encontrar una identidad personal que haga posible contar una historia, entonces contemos una historia que haga posible la aparición del personaje y su identidad, de ese sujeto que puede contar sus experiencias emocionales, en este caso, la emoción del miedo, significándola para sí y para otros. De esta forma, se posibilita la identificación y re identificación en el análisis de sus vivencias y que cuentan de forma narrada.

Una vez me hicieron bullying por tener pecas (me tenían envidia seguramente) y me dañaron mucho emocionalmente y tenía miedo de mostrar mi rostro al ser juzgada. (E3. Aprend. 8) Laura

Cuando estaba en cuarto me toco explicar algo sobre todo el colegio y tenía mucho miedo porque pensaba que lo iba a ser mal y todos se iban a reír. (E1. Aprend. 16) Yulian

Cuando estaba en primero de primaria, me hacían bullying por mi color de piel, y esto me afecto durante 3 años ya que durante estos no tuve ningún amigo ni nada por el estilo, siento que fue una etapa muy difícil en mi vida, ya que siempre me tenía que hacer sola ya que nadie se quería hacer conmigo, eso a cambiando desde hace 2 años, actualmente estoy más feliz y agradecida con la vida. (E3. Aprend. 23) Luna

Bueno, yo con el colegio me estreso mucho, es mucha presión para mí que me empiezo a sentir enferma, me da tristeza, ansiedad, enojo, etc. (E3. Aprend. 32) Valentina

Cuando estamos en clase y los estudiantes empiezan a hablar o pararse o molestar y no le hacen caso a la profe y la profesora esta explicando un tema y lo podemos solucionarlo cuando la miss dice que el que no ponga cuidado puede llegar a perder un quizá o que le va a hacer una falta y si me parece justo porque cada uno de nosotros es autónomo y uno decide si pone cuidado o no, la miss solo advierte que les puede ir mal o que si le siguen interrumpiendo la explicación les hace falta es justo porque le están interrumpiendo la explicación para quienes si quieren poner atención. (E4. Aprend. 13) Daniela

Juan era muy buen amigo de María y llevaban una amistad muy bonita, hasta que un día normal Oscar le dijo a Juan que María era muy gorda y Juan no pudo resistir y no pudo controlar sus sentimientos y le pego un puño en la cara generando que Oscar le devolviera el puño y comenzara una pelea más fuerte, al final los 2 niños fueron expulsados de la institución educativo y María supo el origen de la pelea, en este caso hay un maltrato físico por parte de Juan y Oscar y un maltrato psicológico hacia María. (E5. Aprend. 20) Valeria

Porque una forma de conocerlos mejor es sabiendo y reconociendo como expresan las emociones y que tan fuerte la sienten, para nadie es un secreto que unos expresan las emociones y sentimientos más fuertes que el resto y me incluyo porque soy una persona bastante emocional y sentimental, mis emociones y sentimientos son bastante fuertes, a veces es malo porque cuando me pongo triste llego al punto de desequilibrio emocional y a nada de la depresión. (E2. Aprend. 32) Valentina

Cada narrativa es única, porque el sujeto que narra, vivencia y pasa por situaciones diferentes, o imagina su personaje sacando esa singularidad de la unidad de su vida que lo distingue de cualquier otro “la persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias” (Ricoeur, 1996, p.147). Aquí en la narración se permite el reconocimiento y también el intercambio de experiencias, se va contando la propia experiencia, y abriendo a la posibilidad de identificar la experiencia de otros. A su vez “las historias vividas de unos se imbrican en las historias de los demás” (Ricoeur, 1996, p.163).

De tal forma que, los sujetos aprendientes en sus relatos cuentan como el otro hace parte fundamental del desenvolvimiento que permite constituir su propia narrativa emocional del miedo en diversas situaciones. Pero esta sabiduría no deja de entrañar apreciaciones, valoraciones, que desembocan en las categorías teleológicas y deontológicas, “en el intercambio de experiencias que realiza el relato, las acciones no dejan de ser aprobadas o desaprobadas, y los agentes, alabados o censurados” (Ricoeur, 1996, p.166). También aquí la noción de identidad narrativa ayuda a enunciar formalmente las relaciones entre narratividad y ética.

Iba a pasar a séptimo, tenía mucho miedo, me dolía el estómago y me temblaba todo el cuerpo, y mi papá y mi mamá estaban angustiados, cada vez que me acercaba al colegio me imaginaba todos los futuros posibles y lo que definiría mi año escolar y al final me dieron la noticia de que había pasado a séptimo y por alguna razón todo mi cuerpo se liberó de esa carga inmediatamente y toda mi familia se calmó, fue una experiencia muy fea pero tarde o temprano todos tenemos miedo de algo y siempre tendremos que afrontarlo. (E1. Aprend. 14) Juan Diego

Una vez ayude a un amigo porque estaba muy asustado y logre tranquilizarlo porque le decía que todo estaba bien y trataba de alegrarlo o decirle cosas positivas. (P. Aprend. 10) Hanney

En quinto grado yo era un poco nueva ya que había estudiado en el gimnasio el lago desde primero, pero en tercero me fui por una comisión del trabajo de mi papá, al regresar conocí personas nuevas y tuve varios amigos hasta que aproximadamente a mitad de año dos compañeras mías tenían algo contra mí, talvez envidia, pero no lo sé en realidad, el caso es que le estaban inventando cuentos a mis otros compañeros sobre cosas no tan agradables y falsas de mí y poco a poco me quede sin amigos. Entre ellas y yo nunca hubo un conflicto, pero si tenía miedo de que talvez nunca más pudiera volver a tener amigos y llegaba llorando a la casa, pero después la mayoría se fue dando cuenta que yo no era ese tipo de persona que le habían contado y volví a recuperar a mis amigos. (E3. Aprend. 20) Valeria

De este modo, se evidencia como el sujeto aprendiente, da sus primeros pasos de reconocimiento en la experiencia emocional del miedo, en tanto, que se va apropiando de ésta y le da lugar al papel del otro como sujeto recordado o ficcionados que hace parte de su vivencia, y le permite ver esa identidad narrativa al menos mediante la imaginación y la fantasía, la cual, “hace revivir modos de evaluar que continúan perteneciendo a nuestra humanidad profunda” (Ricoeur, 1996, p.167). Este fue precisamente el ejercicio que los estudiantes construyeron en el último encuentro al repensarse la situación en conflicto que vivieron y de qué manera la podían resignificar darle otro punto de partida de reconocimiento; he aquí un ejemplo.

La niña nueva, gorda y fea. Ella venia de otro colegio con otras cualidades que no tenían todos los niños de esta escuela ella e destacaba por ser juiciosa pero también por la persona a quien más se le burlaban porque tenía unos kilos de más ,a Luciana no le importaba verse fea , Paula quien se destacaba por ser la niña más linda de nuestro salón la hacían sentir mal diciéndole que se devolviera de donde había salido ella no le ponía cuidado pero llego el día en el que Paula tato muy mal a Luciana diciéndole que si sus papas eran así de feo ,ese comentario le molestó a ella por tal razón ella tuvo que hablar con sus papas ellos tuvieron que ir al colegio a hablar con la directora sobre lo que le habían dicho a sus hija, la directora les dijo que iba hablar con Paula y que por ende al manual de convivencia se le tenían que hablar a sus padres sobre lo que Paula había dicho y de tanto que había causado . Paula al día siguiente le dijo a Luciana que porque era tan sapa y les había dicho a los papas que por culpa de ella la iban a sacar del colegio y Paula le empezó a pegar a Luciana y Mariana se dio dé cuenta de eso y le dijo a Paula que la cosas no se solucionaban así y que si la iban a sacar del colegio había sido por culpa de ella si no se hubiera comportado así con todos sus compañeros y no importa si eres fea por fuera ,lo que importa es tener un gran corazón y no dañar a las demás personas . Así fue como Paula le pidió disculpas a Luciana y le dijo a Mariana que gracias por haberle hecho dar en cuenta lo que vale es que te traten bien y no mal por ser fea.

Pero nadie es feo solo que nadie es igual a las demás personas y no podemos tener las mismas características ni cualidades. (E.8. Aprend 11) Felipe

Las narrativas de los aprendientes involucran sus pensamientos, parte de sus historias de vida, está en interacción con sus formas de narrarse, su mundo, por eso, no es absurdo hablar de la “unidad narrativa de una vida” según Ricoeur (1996), en este sentido, relacionando la experiencia del sujeto, una relación “entre la persona y sus pensamientos, sus acciones, sus pasiones, en una palabra, sus «experiencias», no carece de ambigüedad en el plano ético” (Ricoeur, 1996, p.171) y comprendiendo mejor la identidad narrativa, como el conocimiento de sí mismo, es el resultado de una vida contada, examinada, retomada para la reflexión, en este caso desde la perspectiva de la experiencia emocional del miedo y posicionamiento del sujeto aprendiente.

Siendo así la moral está relacionada con la acción, no se es dueño totalmente de las circunstancias o de lo que surge de las acciones, es por ello que Ricoeur (1996) citando a Kant afirma que de lo que si podemos ser dueños de la buena voluntad, si actuó con buena voluntad sean culés sean las consecuencias nadie me puede reprochar nada. El ser capaz de tener una conciencia, una autonomía una regulación nos permite tender a una ética de nuestra propia experiencia emocional, nos llevara a encontrar o tender y establecer la intencionalidad de una vida buena.

¿Quién es el sujeto moral de imputación⁵⁰?

Hazte amigo de tu miedo. Afróntalos como una oportunidad para crecer. (P. Aprend. 3) David

⁵⁰ La imputación puede considerarse como la expresión ético-moral de la adscripción de una acción a un agente (Ricoeur, 1996, p.324).

Según Ricoeur la ética incluye a la moral⁵¹ y el respeto de sí es la base fundamental para la estimarse a sí mismo, lo que permite tener en cuenta diversos momentos de conflicto y confrontación del sí mismo como sujeto aprendiente frente a la experiencia emocional del miedo, “La estima de sí no aparece sólo como la fuente sino como el recurso del respeto, cuando ya ninguna norma segura ofrece una guía firme” (Ricoeur, 1996, p.174) es por ello que, Ricoeur (1996) fundamenta la perspectiva moral desde los postulados Kantianos, donde la moral se va constituir por imperativos, es decir por órdenes “obligación”, por un deber o norma, esto significando que la vida en sí, está constituida por imperativos todo el tiempo ya sea de forma consciente o inconsciente nos damos órdenes a nosotros mismos de acuerdo con lo que queremos hacer, desde el punto de vista más deontológico.

Estos imperativos deben tender a la universalidad, es decir, apuntando a que lo que se está haciendo todos lo puedan hacer, así se deja la instrumentalización del ser humano y se dirige a un objetivo ético; por ejemplo, la verdad o el respeto, pueden ser una base de la moral que no debe dejarse de alimentar con la ética. Al hablar de sujeto moral este se va encaminando por la senda del respeto y la voluntad “la voluntad no es más que la razón práctica, común, en principio, a todos los seres racionales; por su constitución finita, está empíricamente determinada por inclinaciones sensibles” (Ricoeur, 1996, p.217). En sí la narrativa no se puede separar de este criterio moral en primera instancia, ya que, hace parte de la propia experiencia del sujeto, siendo así, dentro de los encuentros con los aprendientes se trabajaron diversos valores que permiten dar piso a un sujeto que se constituye también en valores.

⁵¹ Es decir, de la “intencionalidad sobre la norma” (Ricoeur, 1996, p.176) la cual es posible profundizar bajo la capa de la obligación y alcanzar un sentido ético que no está tan oculto bajo las normas que no pueda invocarse como recurso cuando estas normas enmudecen, a su vez, frente a casos de conciencia indecibles. “Por eso, nos interesa tanto dar a la solicitud un estatuto más fundamental que la obediencia al deber” (Ricoeur, 1996, p.197).

Respeto

Porque así sabemos que siente la persona y poder ayudarlo con lo que siente siempre respetando los sentimientos de las personas porque se puede sentir mal (E2. Aprendiz. 17) Fernanda

El respeto es un valor importante que deberíamos tener todos hacia todos siendo amables con las personas para que nos traten como nos quisieran que nos trataran y no deberíamos burlarnos de las personas por diferentes circunstancias y también es importante valorar a las personas. (E2. Aprendiz. 17) Fernanda

El respeto es en mi opinión una de las bases de la sociedad puesto que sin el respeto la gente andaría diciendo y haciendo cualquier cosa. (E2. Aprendiz. 18) Juliana

Que se tome el debido respeto a estudiantes y profesores, que no se den privilegios a otros estudiantes. (E4. Aprendiz. 4) Erik

Primordialmente el respeto así todos pueden estar en armonía y no afectar con comentarios tontos o incoherentes, (E4. Aprendiz. 11) Felipe

Es importante reconocer el respeto porque nos ayuda a entender respetar y tolerar nuestras diferencias, también es importante reconocer la dignidad porque es parte del respeto hacia sí mismo y responsabilidad con tomar decisiones y su libertad. (E6. Aprendiz. 26) Allison

Dignidad

la dignidad es aprender a aceptarnos como somos y el respeto es aprender a aceptar a los demás. (E6. Aprendiz. 1) Stid

La dignidad humana es el derecho que tiene cada uno de ser valorado como sujeto individual y social. (E6. Aprendiz. 8) Laura

Pues para mí la dignidad es la manera en la cual una persona se defiende sin dejar que otros pasen por encima como si fuera cualquier cosa.

Y pues es importante ubicar los límites ya que muchas veces por tener esa dignidad nos podemos pasar y ofender a los demás y eso ya no sería dignidad, sino que sería irrespeto hacia una persona, ósea me refiero a que debemos tener dignidad, pero hacia un límite adecuado. (E6. Aprendiz. 6) Mariam

Dignidad. Es la característica de esas personas al momento de actuar o realizar una acción y los límites se deben diferenciar para una forma correcta de reacción ante alguna dificultad. (E6. Aprendiz. 18) Juliana

Dignidad es una acción de máximo respeto que debe tener todo ser humano. (E6. Aprendiz. 26) Allison

Justicia

La justicia me parece que es como darle a cada uno lo que le corresponde en partes iguales y también me parece que es afrontar los errores de manera correcta y aceptar las consecuencias de los actos mal realizados. (E4. Aprendiz. 6) Mariam

Justicia para mi es algo equitativo y de actuación acorde a cada situación para que sea justo. (E4. Aprend. 18)

Juliana

Para mí el valor de la justicia es un valor que todos tenemos, pero hay que utilizarlo con mucho cuidado, de forma correcta y coherente, pero algo muy importante es que ese fin de la justicia tiene que servir para el bien propio y para el de los demás. (E4. Aprend. 20) Valeria

Es la voluntad de cuidar lo que uno tiene y respetar los valores de los demás. (E4. Aprend. 31) Juan

Cooperación

La cooperación es ver cómo ayudar al otro y apoyarlo en cosas que necesite. (E7. Aprend. 1) Stid

Para que los otros sean personas colaboradoras y cooperantes, es necesario que desarrollemos en ellos un espíritu generoso, solidario y altruista. (E7. Aprend. 13) Daniela

La perspectiva ética en la escuela, desde esta perspectiva requiere la comprensión de interacción entre el reconocimiento deontológico (moral) y teleológico (ética) es decir, identificando que tanto la acción, la voluntad como las consecuencias que estas producen, encaminan a la vida buena en orden a unas consideraciones regladas por la moral de la institución escolar. Es importante que esa voluntad sea aprovechada, se ponga en acción, en práctica, aquí, se va vinculando el sentido de la motivación para actuar, además de la intencionalidad que sostiene en su imputación reflejada directamente desde la narrativa, la cual se relaciona con la forma en que el sujeto aprendiente se empodera de su miedo, logra reconocerlo y tomar postura.

De este modo las motivaciones pueden ser muchas, pero, una motivación, de las reflejadas en los encuentros con los aprendientes sobre el primer acercamiento a sus experiencias emocionales del miedo se relaciona a la forma en que logran identificar el miedo en sus vivencias ulteriores y de qué manera expresan el poder afrontarlo, esta postura hace parte del sujeto que se empieza a estimar a sí mismo desde su propia experiencia emocional.

Para enfrentar ese miedo de la serpiente lo que hice fue coger la serpiente y colocarla en mis hombros y así no me daría miedo de nuevo. (E1. Aprend. 1) Stid

Cuando uno se trata de defender muchas personas no van a seguir alegres, pero si afronté la situación gracias a Dios, y el miedo en ese momento la verdad no se sentía nada bien, pero la verdad este miedo me enseñó a defenderme a que las personas no pasaran sobre mí haciendo cualquier cosa. A pesar de que sigo siendo tímida no me tratan mal, pero, si en algún momento me tratan mal me defendería, probablemente seguiría sintiendo miedo, pero afrontando la situación mejor. (E1. Aprend. 6) Mariam

En el momento en que alguien tiene miedo le pregunto ¿Qué pasó? O ¿Qué sientes? Y con base en lo que las personas sientan, les doy mi apoyo, les digo que eso es solo por el momento, que mañana será otro día, que pueden superar cada cosa, que hay otras cosas por las que pueden luchar por conseguirlo hasta conseguir el punto de satisfacción que buscamos y por último les doy un abrazo. (P. Aprend. 29) Ronal

He ayudado a alguien a enfrentar sus miedos como lo hago yo aprendiendo de ellos mismos y saber controlar el miedo. (P. Aprend. 16) Yulian

De esta manera se puede relacionar, no una voluntad que se da solo por razones individuales o personales, sino vinculadas hacia el reconocimiento del otro, de tomar partida del imperativo categórico de la reciprocidad: del respeto que nombra Ricoeur (1996) ser consiente de ese grado de responsabilidad por el otro, teniendo en cuenta la regla de oro que parafraseo de la siguiente forma: “no hagas al otro o a lo otro lo que no quieres que te hagan”, de allí la importancia de establecer la reciprocidad donde reina su carencia. El motivo de benevolencia que lleva a hacer algo en favor del otro. Los sujetos aprendientes en la medida que describen su sentir emocional logran dar los primeros pasos de como conscientemente han vinculado a otros y estimándose a sí mismo como sujeto aprendiente.

Ahora bien es indispensable esclarecer, que según la perspectiva de Ricoeur (1996) no se pretende categorizar un hecho como bueno o malo, lo propio es tomar postura de la situación y saber en primera instancia que motiva al sujeto a tomar partida de su miedo y lo transpone a otros lugares que precisamente no son negativos como se ha pensado por años.

Para concluir

La amistad es una forma de llegar a la intimidad de una vida compartida, el ayudar una forma de demostrar su responsabilidad y estima, así lo manifiestan algunas de las narrativas.

Una vez ayude a un amigo porque estaba muy asustado y logre tranquilizarlo porque le decía que todo estaba bien y trataba de alegrarlo o decirle cosas positivas. (EP. Aprend.10) Hanney

Es cuando le ayudamos a alguien, cuando lo necesita y ponernos en sus zapatos, ello es empatía y es muy importante para poder ayudar a alguien. (E7. Aprend. 32) Valentina

Pienso que lo que aprendí me puede ayudar y no solo en el contexto escolar sino también en muchos aspectos de la vida cotidiana. (E. 8 Apren. 6) Mariam

Si me ayudaron porque aprendí cosas de las emociones que no sabía, ya se como relajarme cuando tenga las emociones alteradas y poder ayudar a las demás personas si tienen problemas. (E.8 Apren. 27) Miguel

Se empieza a tejer esa confianza en el poder de decir, en el poder de hacer, en el poder de reconocerse personaje de narración, y, finalmente, en el poder de responder a la acusación con el acusativo: ¡heme aquí!” (Ricoeur, 1996, p. XXXVL), ya no hablamos de un sujeto humillado o ensalzado, sino de un sujeto, con identidades complejas, que deben ser trabajadas y reconocidas, un sujeto que se reconoce desde el quien es, en la medida que el sí le permite contestar a la pregunta ¿quién? y además evidenciar al otro. Así, se esclarecen las dimensiones éticas y morales de un sujeto a quien puede imputarse la acción, buena o no, hecha por deber o no, que es responsable y es capaz de construir su camino a la estima.

*Si tuviera la oportunidad de volver a realizar el primer encuentro, aportaría más sobre mis conocimientos, experiencias de cómo reaccionar en situaciones de miedo en la vida real y aportes relevantes. (E.8 Apren. 20)
Valeria*

*Pues probablemente cambiaría mis respuestas por unas más realistas y verdaderas porque ya tengo más confianza de sí misma y se muchas cosas importantes sobre mí que antes no comprendía. (E.8 Apren. 6)
Mariam*

Si aportaría muchas cosas que aprendí durante los encuentros y pensaría como el miedo nos sirve en la vida y en muchas cosas como madurar y ser valiente para afrontar los problemas y miedos. (Apren. 30) Juan José

Conclusiones y epílogo

Las conclusiones que se presentan a continuación constituyen la síntesis de los principales aportes realizados por esta investigación al componente pedagógico y educativo del análisis sobre las emociones, de manera particular, el miedo, y la importancia de su manejo y regulación en las dinámicas convivenciales y en los procesos de afrontamiento del conflicto en la escuela contemporánea. En el capítulo anterior, que constituye el análisis de resultados, se presenta el estudio de las narrativas en torno al miedo y al manejo de las emociones en la resolución de conflictos desde la perspectiva de la hermenéutica de sí Ricoeriana, mostrando la importancia del empoderamiento narrativo del sujeto en la generación de los primeros esbozos que constituyen una primera versión de la ética de sí, a través de dos componentes, el momento deontológico (moral- respeto de sí, de los otros y de lo otro) y el teleológico (ética- estima de sí) de acuerdo con la perspectiva de Paul Ricoeur.

Además, se evidencia que a través de los encuentros de tipo pedagógico es posible potenciar la producción de valores mediante el desarrollo de conciencia en torno a las emociones, sus efectos e implicaciones, y, de manera particular, respecto al manejo y re-encauzamiento del miedo en tanto regulador de procesos de afrontamiento del conflicto en la escuela. En su conjunto es posible evidenciar los efectos pedagógicos que aporta esta investigación a la comprensión experiencial de la emoción del miedo, como experiencia educativa que permite a los aprendientes maestro y estudiante crear herramientas para afrontar el futuro, no solo a nivel escolar, sino para su vida, en ámbitos familiares y sociales con los cuales deberá enfrentarse. Se trata de aprender a afrontar el futuro reconociendo la importancia de entender lo que sucede a nivel escolar, convivencialmente hablando, en el presente de la

cotidianidad de lo escolar y lo familiar, desde los dos principios de la experiencia: la continuidad, que vincula pasado, presente y futuro y la interacción que posibilita descentrar el lugar del yo para ubicarlo en interacción con los demás y con lo otro (escuela, familia, etc).

Proposición primera.

Importancia de la comprensión con enfoque interdisciplinar de las emociones y de la emoción del miedo en la constitución de propuestas pedagógicas para la prevención y afrontamiento del conflicto en la escuela

La investigación aporta a los estudios sobre el ámbito escolar y lo que acontece en la escuela, la importancia de realizar estudios previos sobre el funcionamiento y efectos de las emociones desde distintos ángulos disciplinares que aportan al entendimiento de la complejidad emocional. Esta postura en la presente investigación propicia el posicionamiento de las dimensiones de la experiencia emocional del miedo⁵² y su vínculo en la generación de valores a nivel escolar. Estas tres dimensiones se configuran teniendo en cuenta la escala de apropiación en escenarios escolares y por ello, se sitúa bajo la categoría experiencia educativa.

La mirada etológica: permite reconocer a grandes rasgos las formas básicas sobre la manera en que se manifiesta la emoción del miedo desde sus expresiones más espontáneas hasta algunas de las funciones orgánicas y cerebrales complejas, esto último involucra, a su vez, la perspectiva neurobiológica. Es importante destacar el proceso de concientización inicial de la emoción del miedo, así, la realización de los distintos encuentros permitieron establecer los primeros pasos para que los aprendientes-estudiantes logran percibir su propia emoción, fuesen capaces de identificar la de otro con el que interactúan en distintos escenarios de convivencia

⁵² Las tres dimensiones que constituyen la experiencia emocional del miedo trabajadas previamente son: respeto de sí y de los otros, respeto de sí, de los otros y de lo otro y estima de sí.

escolar y finalmente, pudiesen identificar la emoción como un sentimiento racionalizable, a través de exponer el vínculo entre emoción y valoración de los efectos de las emociones, de manera particular del miedo, en el afrontamiento del conflicto.

La perspectiva antropológica: concibe la importancia del reconocimiento del contexto en la configuración de la emoción, en este caso del miedo, los procesos de socialización, interacción y la misma acción fueron bases para comprender la experiencia emocional del miedo, esta perspectiva sobre la emoción permite al sujeto aprendiente saber actuar y comprender la importancia del uso del lenguaje como fuente de comunicación emocional y del diálogo, los cuales juegan un rol prioritario en la manifestación y el reconocimiento del miedo en situaciones de afrontamiento del conflicto; lo anterior, dado que se aclara aquello que parece difuso, disperso, fluctuante y se entiende como parte del reconocimiento emocional, generando así un primer paso para apropiarse del miedo en tanto experiencia que va más allá de sus connotaciones negativas y efectos paralizantes con los cuales se vincula en la sociedad. De manera sucinta es posible afirmar que la perspectiva antropológica de comprensión de la emoción permite que: “El sentir individual al dialogarse con otros se convierta en un sentir con puntos en común dentro de una comunidad, y vaya dejando de ser, paulatinamente, solo una construcción individual adquiriendo una perspectiva de comprensión más colectiva”.

La perspectiva filosófica: permite comprender la emoción en tanto afecto y posibilita que lo que genera la emoción pueda observarse y afrontarse de diversas formas no solo en sentido positivo y negativo, sino también como un proceso posible de reencauzamiento de una experiencia que se va tramitando el impacto negativo inicial de la emoción transformándolo en un proceso primario de afectación regulado en el sujeto aprendiente, lo que amplía la posibilidad de observar un ángulo distinto de la perspectiva emocional. En los distintos encuentros se trabaja

con los aprendientes-estudiantes alrededor de explicaciones alrededor de cómo se puede aumentar, reprimir, favorecer o disminuir la potencia de actuar en la medida que se dé un afecto; pero, es relevante recordar que pueden existir tantos afectos como objetos, situaciones o momentos que generen el afecto, además reconocer la existencia de un elemento importante asociado al afecto, como lo es el deseo, aquella intención, impulso o motivo que lo lleva hacia el afecto.

Proposición segunda.

Aportes en la constitución de una experiencia emocional del miedo alrededor de procesos y dinámicas de prevención y afrontamiento de las situaciones de conflictividad emocional en la escuela.

La constitución de la emoción del miedo en experiencia, o por lo menos sus primeros esbozos se consolida a través de los distintos encuentros pedagógicos a partir del vínculo experiencial potenciado entre identificación y regulación de las emociones, en especial, del miedo y los procesos de aprendizaje a través de la generación de ambientes de aprendencia. Estos ambientes generados mediante los distintos encuentros pedagógicos permitieron el desarrollo de conciencia, regulación y autonomía emocional por parte de los aprendientes y contribuye en los procesos convivenciales y en las dinámicas de afrontamiento de posibles situaciones conflictivas que generan momentos de confrontación consigo mismo y otros en la escuela y en otros ambientes como, por ejemplo, a nivel familiar.

El ambiente que se intenta promover en los encuentros pedagógicos tuvo como característica principal la aprendencia, es decir, la generación de situaciones pedagógicas y de aprendizaje mutuo entre sujetos y ambiente social, en donde todos se sintieran en la posibilidad de compartir libremente sus experiencias, sus saberes, conversaran y dieran sus aportes sin

limitaciones. Además, un ambiente de aprendiencia brinda la oportunidad de escuchar a otros, de saber sus historias y conocer sus miedos vinculados al contexto escolar. Se dialoga frente a distintos procesos convivenciales en la escuela que dieran cabida a la comprensión del conflicto como aspecto desequilibrante del sí mismo, con relación a diversas circunstancias y personas. Finalmente, se reconoce la importancia de conocer y aplicar las normas para el afrontamiento del conflicto situando el manual de convivencia como ejemplo de ello; en este sentido, se rescata la idea e importancia del establecimiento de acuerdos donde se fije la necesidad de vincular reglas sociales como una forma de regulación escolar esencial para la convivencia escolar.

Proposición tercera.

Acercamientos al análisis narrativo de la emoción en el reconocimiento de la experiencia emocional del miedo del sujeto aprendiente.

Narrar permite desplegar un mundo de comprensiones que posibilitan al aprendiente contarse a sí mismo mediante el reconocimiento de su propia experiencia emocional, así se desprende de sus propios sentidos y significados, confiriendo así la posibilidad de ser entendido por otros; lo anterior, requiere que el aprendiente estudiante aprenda a dejar fluir su propia historia lo cual requiere todo un proceso de reconocimiento, recordación y visualización de un antes que se relaciona constantemente con el presente y un después que se asocia posiblemente con el futuro, esto no quiere decir que, el reconocimiento del miedo como experiencia se dé en forma lineal-temporal, sino que permite reconocer que el ser aprendiente está constantemente permeado por sus experiencias y que estas lo afectan todo el tiempo.

La experiencia emocional del miedo conecta al aprendiente con su parte íntima emocional, que quizá no se analiza con regularidad, sino que constantemente se deja pasar por alto sin otorgarle reflexiones que lo dirijan hacia un verdadero aprendizaje, cuando se propicia

un ambiente que provoque el encuentro experiencial se genera un acercamiento a aquellas acciones, sentires, acontecimientos y situaciones, que no se habían reconocido antes como parte de sí y que no se dan solamente como construcciones propias, sino también vienen permeadas por las emociones y en particular las formas de expresión del miedo y su traducción en acciones por parte de otros.

El miedo entendido como experiencia hace que el aprendiente pueda evidenciar su dimensión emocional como fuente de aprendizajes y conocimiento, que es vivido y otras veces padecido, ahí recae la importancia de saber sus formas de producción, de proceso, y tránsito emocional. En este sentido la investigación, abre una gama de posibilidades para cambiar de manera propositiva la perspectiva tradicional que ubica al miedo como algo que sucede, que es dado y además, que no se puede transformar, como ya se mencionó.

La hermenéutica de sí es propuesta en esta investigación en tanto fuente sustancial de sustento metodológico, que hace del estudio de las narrativas todo un proceso de interpretación y comprensión de significados en cuanto a la experiencia emocional del miedo, lo que permite que el aprendiente estudiante fluya en sus formas de hablar, se designe en su expresión narrativa, se cuente ante sí y frente a otros, con el fin formativo de determinar su contexto de acción y, a la vez de propender por cualificar la importancia de valores necesarios para el desenvolvimiento de la convivencia y el afrontamiento de situaciones conflictivas a nivel escolar y familiar tales como el respeto, la cooperación, la autoaceptación, la justicia y simultáneamente le permite al aprendiente dar su punto de vista y asumir los efectos de sus decisiones en la forma como se aprende a resolver un conflicto sea cual sea su naturaleza.

Por otro lado, es importante desatascar la ficción en la constitución de narrativas, ya que, le permiten al aprendiente situarse en acontecimientos de conflictividad convivencial escolar en

relación con momentos de desequilibrio emocional, donde necesariamente no deban vivenciar estas dinámicas en su propia dinámica cotidiana, sino se abre el panorama de comprensión de poder imaginar y afrontarlas de otras formas.

Proposición cuarta.

Aportes a la enseñanza de una comprensión práctica de la ética en las formas de sentir, pensar y actuar de los sujetos en la escuela para el desarrollo de regulación emocional.

La investigación realizada y el desarrollo de los encuentros pedagógicos, en su conjunto, permiten comprender las distintas fases de la ética y su relación con la moral según Ricoeur, a través de lo que se sitúan como momentos teleológicos y deontológicos de la ética. El momento teleológico de la ética permite reconocer la necesidad de relaciones que propendan por mantener un equilibrio entre redes de interacción que conserven el respeto (momento deontológico) en sus dinámicas sociales, al identificar la ética como dominio se empezó a distinguir al otro como semejante y también como diferente en su proceder emocional, es por tanto, que en palabras de Ricoeur (1996) es vital que el respeto de sí apunte directamente a la estima de sí; saber estar y vivir con otros, poder resignificar las experiencias emocionales, esto hace parte de la ética en la medida que se toma una postura clara frente a la emoción sentida en este caso el miedo, se convierte en una experiencia de aprendizaje. El sujeto va caminando paulatinamente hacia el empoderamiento de su miedo al reconocerlo y toma decisiones reflexivas frente a diversas situaciones que involucren su experiencia emocional.

El interactuar se constituye en fuente esencial para establecer relaciones de intercambio que permitieran reconocer al otro como sujeto complejo, que se puede designar a sí mismo al designar a otro, esta designación se produce en la medida que habla de su propia experiencia y

escucha la de otros, al saber la importancia de la escucha y el acto de hablar, al comunicar la propia historia y conocer la de otros en forma narrativa.

El momento deontológico del deber moral procura un acercamiento a la voluntad como forma de estima de sí que aporta hacia la conformación de una convivencia armónica, como se venía mencionando lo que se entiende también como convivencia; a lo largo de los encuentros pedagógicos se enfrentó a los aprendientes estudiantes con momentos de desequilibrio generadores de posibles situaciones de conflicto, allí fue indispensable recurrir a un elemento base: la dialogicidad elemental en el proceso de prevención y afrontamiento del conflicto ya que, permite el encuentro de ideas complementarias, concurrentes y antagonistas posibilitando un equilibrio en el entrecruzamiento de palabras.

Entender e intentar regular las emociones en este caso el miedo como experiencia forma parte de mantener estrategias adecuadas de afrontamiento (como el principio de dialogicidad), entender la importancia de las normas sociales, reflexionar en las emociones que siente en momentos desequilibrantes, así se puede dar los primeros pasos al proceso de regulación emocional en perspectiva ética.

Proposición quinta.

Importancia de incluir en los procesos de formación inicial de los maestros el asunto de como aprender a regular y potenciar los efectos de las emociones, de manera particular, del miedo para afrontar los conflictos escolares en sus diferentes niveles y formas.

La educación emocional no es un tema que se imparta y dé a conocer con regularidad en las instituciones educativas, ya que, se visualizan y desarrollan otro tipo de contenidos académicos, por tanto, los fundamentos que significan los maestros pueden estar solamente

basados en su disciplina de estudio, he ahí la necesidad de generar ambientes de aprendizaje emocional, que vayan en pro del reconocimiento de las propias emociones, de la identificación de sus formas más básicas de expresión hasta el proceso complejo de regulación para ser enseñado a los niños y jóvenes, lo cual requiere en primera instancia ser un fundamento pedagógico imprescindible para los maestros y maestras en formación.

No obstante, es importante aclarar que no basta solamente con el conocimiento teórico del emocionar, sino que, este debe estar fundamentado en la propia experiencia del sujeto, en sus vivencias más profundas e íntimas y en el saber que cada emoción se desenvuelve y expresa de formas diferentes, lo que hace necesario en segunda instancia acoger la mirada interdisciplinar del estudio de otras emociones diferentes al miedo e incluir este tipo de formación en las dinámicas de formación de los maestros en formación o en capacitaciones de formación permanente y continua cuando ya se encuentran en ejercicio de la práctica pedagógica en la escuela.

Pensar en que el tema de la regulación emocional y del afrontamiento del conflicto desde una perspectiva ética se enseñe en las escuelas y en los escenarios de formación de docentes, deja abierta la importancia del abordaje de este tema en tanto posibilidad de brindar herramientas pedagógicas para que el ejercicio pedagógico se enriquezca y los beneficiados seamos todos, ya que, al ser un tema de tan alta subjetividad se transpola a otros contextos fuera del escolar, lo que se ajusta a una educación para la vida, una educación que sea útil en los momentos que todos precisemos de ella.

Epílogo

Ser aprendiente de este proceso de investigación fue y sigue siendo un reto y un compromiso de responsabilidad educativa ante mi práctica como maestra e investigadora; la

aproximación investigativa realizada con relación a un tema tan complejo como el de las emociones y de manera particular al miedo, me brindó la posibilidad de conocer e indagar de manera interdisciplinaria los constructos teórico-prácticos que co-adyuvan y potencian una comprensión distinta de las relaciones de convivencia en la escuela y de la importancia de generar mecanismos diferentes de afrontamiento del conflicto a través de un ámbito de estudio novedoso para mí: el de la ética de las emociones.

Simultáneamente el conocer el mundo del lenguaje de las narrativas amplió, como aprendiente maestra mi percepción frente a las diversas comprensiones y significados que implican contar una historia, contar una experiencia, pues en últimas se trata de contarse a sí mismo. Ahora comprendo que el “miedo” que sentí al iniciar un nuevo proceso de rigurosidad académica como la Maestría en Educación, potenció mis acciones, al ser re-encauzado en la decisión de aportar un pequeño constructo de conocimiento al gran conglomerado de la investigación académica en torno a la convivencia escolar y a las emociones en el ámbito educativo.

Finalmente, es importante considerar que la investigación desarrollada motivó que una educadora física indagase sobre temas que al parecer se salían en un principio, de su nivel de desempeño profesional y de su dinámica de formación inicial, pero que a la postre, me impulsaron y motivaron a vincular mis dinámicas docentes con el proceso de regulación emocional tanto a nivel de ejercicio profesional como en la vida misma.

Referencias bibliográficas

Libros

- Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Bauman, Z. (2006) Miedo líquido: La sociedad contemporánea y sus temores. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid. España. Editorial síntesis, S.A.
- Darwin, C (1984) La expresión de las emociones en los animales y en el hombre. Madrid: Alianza Editorial.
- Darwin, C (1909) El origen del hombre. F, Sempere y C, Editores.
- Darwin, C (1859) El origen de las especies. Feedbooks
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Dewey, J. (1938). Experiencia y educación. España: Editorial biblioteca nueva, S.L., Madrid, 2004, 2010
- Dewey, J. (2008). Teoría de la valoración. España. Ediciones siruela s.a. Madrid, 2008
- Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Caracas. Chile. Dolmen ediciones S.A.
- Morin, E. (2002). Educar en la era planetaria. UNESCO. Secretario de publicaciones e intercambio editorial, ed.
- Morin, E (1988). Método III el conocimiento del conocimiento. Madrid. España. Ediciones catedra, S.A.
- Moore, C. (1994). Negociación y mediación. Colorado. EEUU. Centro de investigacione por la paz GenikaGogoratuz.
- Ricoeur, P. (1985). Hermenéutica y acción. Argentina: Editorial docencia.

Ricoeur, P. (1996) Si mismo como otro. España. Sergio veintiuno editores.

Tesis indagadas

Abarca, C. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y práctica.* (Tesis doctoral). Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/02.MMAC_SEGUNDA_PARTE.pdf?sequence=13.xml

Ávila, F. C. (2004). *Hermenéutica de los símbolos del mal, aportes de Paul Ricoeur a la comprensión del problema del* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108828/Hermeneutica-de-los-simbolos-del-mal.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Baracaldo, M. (2014). *Fortalecimiento de competencias ciudadanas de convivencia y paz para la administración de conflictos que se presentan entre los estudiantes de décimo de la IED la Gaitana en el ciclo 5 de la jornada mañana.* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/8633/TRABAJO%20GRADO%20UNILIBRE%201A.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cabanzo, A. B. (2008). *La maestría y el secreto en los procesos de subjetivación de la infancia* (Tesis de maestría).

Campos, Y; Jurado, F y Rivera, M. (2017). *Estrategias para la resolución del conflicto escolar entre los estudiantes de grado cuarto de la I.E.D reino de Holanda.* (Tesis especialización). Recuperado de: <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1448/camposyancy2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cataño, C. M. (2014). *Caracterización de las prácticas de convivencia escolares en la educación básica primaria de la institución Educativa Fe y Alegría José María Vélez* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/1971/Tesis%20biblioteca%20Claudia%20Cata%20C3%20B1o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cortés, C y Gacharna, L. (2017). *Altruismo camino de transformación para la convivencia desde la Educación Física.* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10808/TE-21549.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gaviria, A. M., Guzmán, N. A., Mesa, O. L. Y Rendon, P. A. (2016). *Experiencia de convivencia en niños y niñas de la institución Educativa María Jesús Mejía sede primaria-Municipio de Itagüí* (Tesis de maestría). Recuperado de

[http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2692/Guzm%C3%A1n Barro Nelsy Amanda-2016.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2692/Guzm%C3%A1n_Barro_Nelsy_Amanda-2016.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Garzón, M. R., Botina, M. F. y Salazar, J. (2013). *El miedo en las practicas pedagógicas (Tesis de maestría)*. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/624/1/El%20Miedo%20en%20las%20Practicas%20Pedagogicas.pdf>

González, A y Jaramillo, N. (2018). *Una aproximación a la competencia emocional: guía didáctica para el docente de ELE (nueva lengua spanishschool) en contextos multiculturales. (Tesis de maestría)*. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35649/Gonz%c3%a1lezAndr%c3%a9sJaramilloNathalia2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lidueña, C y Sandoval, M (2018). *Estrategia participativa para mejorar la convivencia escolar: Ateneo Juan Eudes. (Tesis de maestría)*. Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/6439/TM.ISE_SandovalErazoMyriamdelSocorro_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Muñoz H, Rodríguez, M y Gómez, S (2014). *Análisis de las prácticas educativas que favorecen la convivencia escolar. un estudio de caso. (Tesis de maestría)*. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12364/MunozRojasHildaSoledad2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Padilla, J y Valdés, L. (2019). *Incidencia de la Inteligencia Emocional como Habilidad para la Convivencia Escolar. (Tesis de maestría)*. Recuperado de: <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5764/Incidencia%20de%20la%20inteligencia%20emocional%20como%20habilidad%20para%20la%20convivencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pajarito S, y Cortés, R. (2016). *Reconocimiento de las emociones que se manifiestan en situaciones de agresión escolar en la básica primaria de una institución educativa distrital (Juan Evangelista Gómez). (Tesis de maestría)*. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35649/Gonz%c3%a1lezAndr%c3%a9sJaramilloNathalia2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Prada, M. (2009). *De la lectura de textos a la comprensión de sí en la hermenéutica de paul ricoeur. (Tesis maestría)*. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/496/filo15.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Suarez, M., Rodríguez O y Mora L (2009). *Gestión de convivencia en instituciones educativas oficiales. (Tesis maestría)*. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/421/edu50.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Villaquirán, L. P. (2008). *Miedos indelebiles (Tesis de grado)*. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/4616/tesis29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruiz, M. A. (2010). *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria, una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos (Tesis doctoral)*. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/21614/01.MARUIZ_TESIS.pdf

Artículos en línea

Hurtado, F. A. (2015). Antropología del miedo. Methaodos. Revista de ciencias sociales, 3 (2), 262-275. methaodos. revista de ciencias sociales, 3 (2): 262-275. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441542974008> (fechas de consulta: septiembre 05 del 2018)

Barreda, G; Pérez, M y Hernández, D. (2013). Counseling: una herramienta para la mejora de la comunicación con el paciente C. Martí-Gil. Artículo especial farmacia hospitalaria, 37 (3) :236-239. Recuperado de: <https://scielo.isciii.es/pdf/fh/v37n3/07articuloespecial02.pdf> (fechas de consulta: septiembre 05 del 2021)

Anexos 1

Propuesta encuentro, ejecución piloto.

Encuentro. Pilotaje diagnóstico	Dimensiones metodológicas	Actividades pedagógicas y desarrollo de metacognición
<p>Objetivos Primer momento Identificar las formas en que los aprendientes comprenden el miedo como emoción en tanto experiencia de aprendizaje (aprendencia).</p> <p>Tiempo estimado: 45 minutos Tiempo total: 45 minutos</p>	<p>¿Quién habla? Se trata de evidenciar quien es el sí mismo que se expresa y es capaz de conocerse en su identidad personal (atemporal).</p> <p>¿Quién actúa? Quien actúa en los actos del discurso, en forma de acciones discursivas en contexto específicos; Puede identificar las posibilidades del hacer y poder hacer del sí. El agente de acción se designa a sí mismo en la acción.</p> <p>¿Quién narra? Los hechos y las acciones van afectando al sujeto y le permiten con ello contar con la experiencia para llegar a sí mismo, aunque se encuentre constantemente en concordancias y discordancias, esto compone a la narrativa. (el sujeto es comprendido como agente de relato, que no es una identidad distinta de su experiencia) El sujeto valora su capacidad de interacción, toma de decisiones y juzga los acontecimientos.</p> <p>¿Quién es el sujeto moral de imputación? La moral solo constituye una efectucción limitada, por tanto, la ética incluye a la moral; es de carácter doble, subordinación y complementariedad; es dejarle a la norma moral su justa razón sin otorgarle la última palabra, sino evidenciar la intencionalidad (estimación, valoración aplicada la acción, el ser) para el objeto ético es indispensable pasar por la norma moral (deber ser). Se valora las propias acciones se es capaz de apreciarse a sí mismo como autor de las mismas; es el poder valorar las elecciones más adecuadas para constituir una “vida buena” para sí mismo, el otro y lo otro; sin ponerse en la posición de un yo que es</p>	<p>Primer momento 45 minutos (15 minutos para preguntas, 10 introducción interdisciplinaria y experiencia del miedo y 20 minutos video). Preguntas para la prueba diagnóstica 45 minutos. Las preguntas para la prueba diagnóstica pretenden (o se orientan) a identificar los conocimientos y creencias previas de los aprendientes y las herramientas emocionales que manejan en el afrontamiento del conflicto convivencial en la escuela. Considera que las emociones son experiencias ¿positivas o negativas? Explique. ¿Considera que el miedo como emoción es una experiencia positiva o negativa? Argumente. Dimensión 1. ¿Qué son las emociones? ¿Cuáles emociones conoce? ¿Cómo y en dónde siente la emoción del miedo? Dimensión 2. ¿De qué manera identifica cuándo sus compañeros de clase sienten miedo? Dimensión 3. ¿Cómo hace para manejar el miedo? ¿En algún momento ha ayudado a otros a afrontar el miedo? ¿Cómo? Introducción al tema experiencia emocional del miedo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interdisciplinaria de la emoción. • ¿Por qué el miedo se puede entender como experiencia? <p>Centrar la discusión sobre el miedo. 10 minutos. Video: la ciencia del miedo. https://www.youtube.com/watch?v=EJ4Ng37ws3M</p>

	humillado o exaltado; sino como un sí que es potencia.	
--	--	--

Propuesta de encuentros por cada dimensión de la experiencia emocional del miedo y hermenéutica de sí.

A seguir, se presenta la planificación de los 8 encuentros realizados en función de las tres dimensiones de la experiencia emocional del miedo, relacionándolos con actividades de metacognición y propuesta de análisis hermenéutico de sí.

Primera dimensión. Respeto de sí y de los otros: aproximaciones al desarrollo de conciencia emocional		
Encuentros	Dimensiones metodológicas	Actividades pedagógicas y desarrollo de metacognición
<p>Encuentro 1.</p> <p>Reconocer el funcionamiento del modo inconsciente de la emoción (actitudes afectivo-motoras no voluntarias).</p> <p>Generar procesos de autovaloración biográfica (vincula experiencias de convivencia pasadas y presentes para proyectar futuras) asociadas a la emoción del miedo con</p>	<p>Dimensión Lingüística ¿Quién habla? Y ¿quién habla designándose a sí mismo como locutor (que dirige la palabra a un interlocutor).</p> <p>No se trata de colocar a una persona dentro de un grupo o una categoría, lo que se pretende es descubrir la esencia de cada persona dentro de un grupo, analizando que el problema que se presenta con el nombre propio es que se queda corto para dar cuenta de la persona en toda su dimensión, dando elementos para comprender a un individuo que corresponde al sí mismo.</p> <p>Reconocimiento de la mismidad (identidad- ídem)</p> <p>Capacidad de cada persona de conocerse a sí misma, desde una identidad personal, con el fin de dar cuenta que cada persona es única e irrepetible, en este diálogo el sujeto se vuelve atemporal y las características designan a cualquier persona al hablar de forma impersonal “en tercera persona” uso del lenguaje que permite comprender que el sí no es el mismo yo. Elemento clave: El sí -</p>	<p>45 minutos (trabajo presencial) (15 minutos video y 35 minutos de trabajo sobre las preguntas)</p> <p>Trabajo con la película Intensamente.</p> <p>Nivel I.</p> <p>Caracterización de la película.</p> <p>Es una película animada de comedia dramática y aventura de origen estadounidense titulada “InsideOut”, conocida en América Latina como “Intensamente”, y en España como “Del revés”, se estrenó el 19 de junio del 2015 en América y 15 de julio en España, fue dirigida por Peter Docter, producida por Pixar AnimationStudios y distribuida por Walt Disney Pictures.</p> <p>Es interpretada por una adolescente que experimenta una diversidad de emociones al dejar su ciudad, amigos y deporte favorito. Plasma la personificación de sus cinco emociones</p>

<p>énfasis en el lugar del individuo.</p> <p>Valores por trabajar: Auto percepción, Autoaceptacion</p> <p>Tiempo estimado:</p> <p>45 minutos trabajo presencial</p> <p>45 minutos trabajo en casa</p> <p>Tiempo total: 1 hora y media.</p>	<p>Mismidad.</p> <p>Dimensión pragmática ¿Quién actúa?</p> <p>Las preguntas ¿quién habla? y ¿quién actúa? aparecerán así estrechamente entrelazadas. El lugar común que ubica la narrativa es el eje de la acción.</p> <p>Se haya relación entre acción e identidad, se aprecian acciones simples del sujeto en contexto (vida profesional, proyecto personal, tiempos de ocio, etc.), observación del que hacer y poder hacer del sí. Es quien actúa, en proposiciones, verbos, frases de acción, en la medida en que el agente de la acción se designa a sí mismo en acción, en actos del discurso. Elemento clave: acción, discurso.</p> <p>Dimensión narrativa ¿Quién narra?</p> <p>Narrar es desplegar un espacio imaginario para experiencias de pensamiento en las que el juicio moral se ejerce según un modo hipotético.</p> <p>La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias; al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. “El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada” (Ricoeur, 1996, p.149).</p> <p>Ricoeur relaciona la identidad narrativa con la ética, en la medida que el actuante como agente de acción valora su capacidad de intervención, toma decisiones y juzga los acontecimientos “en el intercambio de experiencias que realiza el relato, las acciones no dejan de ser aprobadas o desaprobadas, y los agentes, alabados o censurados” (Ricoeur, 1996, p.166).</p> <p>La identidad narrativa (ipse) es la encargada de mantener estos dos polos en constante relación, donde el tiempo se consolida como un momento que avanza y que se detiene, el problema es identificar cómo se participa en él y como la trama es desarrollada por la capacidad del sujeto que se integra en un tiempo que se da en continuidades y discontinuidades. Elemento clave: Identidades</p>	<p>(alegría, asco, miedo, furia y tristeza), quienes atravesarán una serie de adversidades para cumplir con su objetivo de hacer a Riley una chica feliz.</p> <p>En este primer nivel de trabajo con la película se muestran situaciones de interacción del miedo con las demás emociones y escenas donde se evidencie el lugar de producción individual de la emoción; de igual forma, la manera como se expresa la relación cuerpo-mente de Riley a través de sus emociones.</p> <p>Para fortalecer, el tema sobre el miedo específicamente.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=f2faX9qJ7jc</p> <p>Trabajo sobre la película.</p> <p>Luego de ver apartes de la película Intensamente, y el video indique:</p> <p>¿Qué relaciones se pueden establecer entre el miedo y las demás emociones (alegría, tristeza, ira y desagrado) de acuerdo con la película?</p> <p>¿Cómo se conecta la producción de la emoción en nuestra mente y de qué forma la expresa nuestro cuerpo?</p> <p>¿Por qué razones no se debe dejar gobernar al miedo todo el circuito de producción de las emociones en nuestra mente y cuerpo?</p> <p>45 minutos (trabajo para enviar)</p> <p>Descripción y reconstrucción de las situaciones del pasado asociadas a la emoción del miedo</p> <p>¿En que situación del pasado ha sintió miedo? Ubique con quienes, que pasó, que sintió, como actuó, si pudo afrontar la situación o no.</p> <p>Metacognición.</p> <p>Reconocimiento de la emoción individual en su dimensión</p>
--	--	--

	<p>(Ídem, ipse).</p> <p>Dimensión moral/ética ¿Quién es el sujeto moral de imputación?</p> <p>Ricoeur caracteriza la ética como enlace del modo directo con la teoría de la acción, prolongado por la teoría de la narración. Al objetivo ético, le correspondería la estima de sí y al momento deontológico el respeto de sí. Estableciendo características tales como la estima del otro como a sí mismo y la estima de sí mismo como otro. En esa medida la estima de sí es más fundamental que el respeto de sí. El respeto de sí es el aspecto que reviste la estima de sí bajo el régimen de la norma.</p> <p>El despliegue de la ipseidad establece un diálogo entre estima de sí y respeto de sí. Ricoeur señala que la distinción entre estima de sí y respeto de sí responde a la objeción de Hume, de corte lógico entre prescribir y describir (Deber ser y ser). Bajo la primacía de la teoría narrativa, ha sido necesario jerarquizar el concepto de la acción con objeto de llevarlo al nivel del de la praxis, prácticas y planes de vida reunidos por la anticipación de la unidad narrativa de la vida.</p> <p>Elemento clave: Vida buena, Moral, Ética, Alteridad</p>	<p>orgánica e inconsciente.</p> <p>¿Qué acciones me permitieron expresar el miedo?</p> <p>¿Por qué es importante aceptar que siento miedo y aprender a reconocer cuando lo siento?</p> <p>¿Por qué fue importante sentir miedo para enfrentar esas situaciones del pasado?</p> <p>Cierre: Defina con sus palabras la autopercepción y el valor de la auto aceptación y por qué es importante aprender a valorarme como persona.</p>
<p>Encuentro 2.</p> <p>Generar dinámicas que permitan hacer consciente la emoción en su tránsito hacia sentimiento (nivel interjectivo de la valoración).</p> <p>Generar procesos de autovaloración biográfica (vínculo entre experiencias de convivencia pasadas y presentes para proyectar</p>	<p>Dimensión Lingüística ¿Quién habla? Y ¿quién habla designándose a sí mismo como locutor (que dirige la palabra a un interlocutor).</p> <p>Elemento clave: El si -Mismidad.</p> <p>Dimensión pragmática ¿Quién actúa?</p> <p>Las preguntas ¿quién habla? y ¿quién actúa? aparecerán así estrechamente entrelazadas. El lugar común que ubica la narrativa es el eje de la acción.</p> <p>Elemento clave: acción, discurso.</p> <p>Dimensión narrativa ¿Quién narra?</p> <p>Narrar es desplegar un espacio imaginario para experiencias de pensamiento en las que el juicio moral se ejerce según un modo</p>	<p>Actividades que permitan reconocer porque es importante generar acciones para transformar o reconvertir la emoción del miedo en dinámicas de aceptación de los otros en un nivel interjectivo de la valoración.</p> <p>45 minutos (20 minutos de película y 25 minutos de trabajo sobre la película)</p> <p>Trabajo con la película Intensamente.</p> <p>Nivel II.</p> <p>Caracterización de los apartes de la película en este segundo nivel.</p> <p>Situaciones de desequilibrio entre emociones, por ejemplo: Tristeza con su actitud pesimista tiende a ponerse en conflicto con</p>

<p>comportamientos futuros) asociadas a la emoción del miedo con énfasis en el lugar de interacción convivencial con otros.</p> <p>Valor por trabajar: Respeto</p> <p>Tiempo estimado: 45 minutos trabajo presencial 45 minutos trabajo en casa</p> <p>Tiempo total: 1 hora y media.</p>	<p>hipotético.</p> <p>Elemento clave: Identidades (Ídem, ipse).</p> <p>Dimensión moral/ética ¿Quién es el sujeto moral de imputación?</p> <p>Ricoeur caracteriza la ética como enlace del modo directo con la teoría de la acción, prolongado por la teoría de la narración. Al objetivo ético, le correspondería la estima de sí y al momento deontológico el respeto de sí</p> <p>Elemento clave: Vida buena, Moral, Ética, Alteridad</p>	<p>Alegría.</p> <p>Situaciones de cambio se comienza a sufrir de inestabilidad emocional poniendo a prueba el liderazgo y control de algunas emociones.</p> <p>Para dar solución a algunos conflictos, se reconoce el valor de las emociones en su actuación ante diversas situaciones específicas, es decir, cada una de ellas actúa dependiendo de la vivencia que pasa Riley.</p> <p>La relacionalidad y actuación conjunta o grupal entre emociones se ve como factor indispensable para alcanzar un equilibrio emocional.; se reconoce la actuación conjunta de algunas emociones en los recuerdos de Riley, (alegría y tristeza logran crear un recuerdo conjunto que da estabilidad emocional a Riley).</p> <p>Se reconoce que, aunque la emoción parezca desagradable o negativa en diferentes situaciones, su papel es ayudar a Riley a cursar por etapas convivenciales (esto solo pasa cuando se es consciente emocional/sentimiento).</p> <p>Trabajo sobre la película.</p> <p>Luego de ver los apartes de la película Intensamente antes señalados, indique:</p> <p>¿Cuáles son las relaciones que se pueden identificar entre el miedo sentido por los demás y el que yo siento?</p> <p>¿Como me ha afectado ese miedo no controlado de los otros en situaciones del pasado (entorno familiar, escolar y social)?¿Por qué es importante aprender a comprender no solo lo que siento, sino por qué lo siento y como se puede reconocer la emoción sentida?</p> <p>¿Que pasa cuando los demás no reconocen sus emociones en la situaciones de un conflicto convivencial?</p> <p>45 minutos (trabajo para la casa)</p> <p>Metacognición.</p> <p>Racionalización de la emoción: del miedo-emoción al miedo-sentimiento.</p>
--	--	--

		<p>¿Por qué es importante aprender a detectar cuales son las formas en que los demás expresan el miedo frente a una situación conflictiva? (aceptación de las emociones de los otros)</p> <p>¿Cuáles son las emociones asociadas (ira-desagrado, tristeza) al miedo?</p> <p>Cierre: Defina con sus palabras el valor del respeto a y por qué es importante aprender a valorar a otros.</p>
<p>Encuentro 3.</p> <p>Promover dinámicas de valoración de los intereses de los otros en diálogo con los propios a través de narrativas compartidas, para el reconocimiento de la importancia del respeto en las relaciones interpersonales de convivencia en la escuela.</p> <p>Valor por trabajar: Respeto a otros</p> <p>Tiempo estimado:</p> <p>45 minutos trabajo presencial y 20 minutos trabajo en casa.</p> <p>Tiempo total: 1 hora.</p>	<p>Dimensión Lingüística ¿Quién habla? Y ¿quién habla designándose a sí mismo como locutor (que dirige la palabra a un interlocutor).</p> <p>Elemento clave: El sí -Mismidad.</p> <p>Dimensión pragmática ¿Quién actúa?</p> <p>Las preguntas ¿quién habla? y ¿quién actúa? aparecerán así estrechamente entrelazadas. El lugar común que ubica la narrativa es el eje de la acción.</p> <p>Elemento clave: acción, discurso.</p> <p>Dimensión narrativa ¿Quién narra?</p> <p>Narrar es desplegar un espacio imaginario para experiencias de pensamiento en las que el juicio moral se ejerce según un modo hipotético.</p> <p>Elemento clave: Identidades (Ídem, ipse).</p> <p>Dimensión moral/ética ¿Quién es el sujeto moral de imputación?</p> <p>Ricoeur caracteriza la ética como enlace del modo directo con la teoría de la acción, prolongado por la teoría de la narración. Al objetivo ético, le correspondería la estima de sí y al momento deontológico el respeto de sí.</p> <p>Elemento clave: Vida buena, Moral, Ética, Alteridad</p>	<p>45 minutos (trabajo en clase)</p> <p>Actividades que permitan identificar dinámicas de valoración de los intereses propios y de otros, a través de narrativas de situaciones enmarcadas en experiencias o vivencias pasadas, para comprender el lugar de la emoción-sentimiento en la construcción de relaciones interpersonales de convivencia en la escuela (que muchas veces se enmarcan en situaciones de desequilibrio-conflicto y afrontamiento de estos).</p> <p>¿Has vivido situaciones de conflicto en la escuela? ¿Cuáles? ¿Con quién?</p> <p>Trabajo con situación narrativa</p> <p>Narrar una situación, vivencia o experiencia del pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar por agresividad o exclusión donde haya sido involucrado el miedo. Luego de prepararla algunos estudiantes la socializarán con los demás.</p> <p>Posterior al compartir de narrativas, se debe analizar en grupo lo siguiente:</p> <p>La relación emoción-sentimiento (miedo) propia y de los otros surgida después del compartir narrativo de situaciones, vivencias o experiencias del conflicto convivencial a nivel escolar.</p> <p>Identificar los elementos comunes a las situaciones donde se indica que se sintió miedo, por ejemplo: entorno (aula, clima escolar), emociones asociadas (sensación de soledad, incapacidad de</p>

		<p>comunicación, frustración, impotencia, etc).</p> <p>20 minutos trabajo en casa</p> <p>Metacognición.</p> <p>¿Por qué es importante aprender a reconocer los intereses de los demás en diálogo con mis propios intereses para prevenir o afrontar el conflicto convivencial?</p> <p>Cierre: Defina con sus palabras el valor del respeto y por qué es importante aprender a respetarme y respetar a otros.</p>
--	--	---

Tabla N: Primera dimensión encuentros

Dimensión 2. Respeto de sí, de los otros y de lo otro: acercamientos al desarrollo de regulación emocional		
Encuentros	Dimensiones metodológicas	Actividades pedagógicas y desarrollo de metacognición
<p>Encuentro 4.</p> <p>Reconocer la importancia del sentimiento orientado a valorar la validez relativa de las acciones en los procesos de convivencia (Derechos relativos y no relativos).</p> <p>Valor por trabajar: Justicia.</p>	<p>Dimensión Lingüística ¿Quién habla? Y ¿quién habla designándose a sí mismo como locutor (que dirige la palabra a un interlocutor).</p> <p>Elemento clave: El si -Mismidad.</p> <p>Dimensión pragmática ¿Quién actúa?</p> <p>Las preguntas ¿quién habla? y ¿quién actúa? aparecerán así estrechamente entrelazadas. El lugar común que ubica la narrativa es el eje de la acción.</p> <p>Elemento clave: acción, discurso.</p> <p>Dimensión narrativa ¿Quién narra?</p> <p>Narrar es desplegar un espacio imaginario para experiencias de pensamiento en las que el juicio moral se ejerce según un modo hipotético.</p> <p>Elemento clave: Identidades (Ídem, ipse).</p> <p>Dimensión moral/ética ¿Quién es el sujeto moral de imputación?</p>	<p>Actividades que permitan reconocer la importancia del sentimiento-emoción, mediante la reflexión de situaciones convivenciales presentes en la escuela (manejo de la disciplina, afrontamiento de conflictos) para orientar la validez relativa racional de las acciones en los procesos de convivencia (Derechos relativos y no relativos).</p> <p>Trabajo con la película Matilda.</p> <p>45 minutos trabajo en clase:</p> <p>(20 minutos video y 25 minutos de trabajo sobre la película)</p> <p>Nivel I. Película Matilda</p> <p>Es una <u>película de fantasía y comedia familiar</u> estadounidense de 1996, coproducida y dirigida por <u>Danny DeVito</u>, y escrita por Nicholas Kazan y RobinSwicord, estrenada en cines en los Estados Unidos el 2 de agosto de 1996 por <u>TristarPictures</u>. Basada en la <u>novela homónima</u> de <u>RoaldDahl</u>, trata sobre una joven genio llamada MatildaWormwood, que desarrolla habilidades <u>psicoquinéticas</u> y las usa para tratar con su familia de</p>

<p>Tiempo estimado:</p> <p>45 minutos trabajo presencial</p> <p>45 minutos trabajo en casa</p> <p>Tiempo total 1 hora y media</p>	<p>Ricoeur caracteriza la ética como enlace del modo directo con la teoría de la acción, prolongado por la teoría de la narración. Al objetivo ético, le correspondería la estima de sí y al momento deontológico el respeto de sí.</p> <p>Elemento clave: Vida buena, Moral, Ética, Alteridad</p>	<p>mala reputación y directora de la escuela primaria Crunchem Hall.</p> <p>Ubicar apartes de la película relacionados con situaciones de disciplina/indisciplina en la clase en función de aprender a valorar cuando una acción emocional es justa o no.</p> <p>Frente a cada situaciones de la película:</p> <p>¿Cómo actuó la maestra Miel? ¿Qué emociones expresó? ¿Cómo actuó la directora Tronchatoro? ¿Qué emociones expresó? ¿Cómo actuó Matilda? ¿Qué emociones expresó? ¿Cómo actuaron los compañeros de clase? ¿Qué emociones expresaron? ¿Cómo actuaron los padres biológicos de Matilda? ¿Qué emociones expresaron?</p> <p>Preguntas en clase sobre los apartes de la película</p> <p>¿La disciplina es un derecho o un deber, es relativo o no, de qué o quiénes depende? ¿Qué es lo justo de las acciones para mantener la armonía en los procesos de convivencia en el aula en la película? ¿Qué sucedió con la disciplina y que efectos tuvieron las acciones que se llevaron a cabo en las escenas analizadas?</p> <p>45 minutos (trabajo en casa)</p> <p>Identificar situaciones que se presenten en la escuela donde se puedan generar problemas de disciplina y describir las formas como se afrontan, de esa forma explicar si esa manera de afrontar la situación es justa o no.</p> <p>Metacognición</p> <p>¿Por qué es importante aprender a valorar si una acción emocional es justa o no? ¿Está de acuerdo con la forma como actuaron los sujetos (Maestro, estudiantes) en el aula de clase? Explique.</p>
---	---	---

		<p>¿Está de acuerdo en cómo se expresaron los sentimientos asociados a la diversas situaciones? Explique.</p> <p>Cierre: Defina con sus palabras el valor de la justicia.</p>
<p>Encuentro 5.</p> <p>Promover dinámicas de expresión pasiva del sentimiento (formas de evitar y prevenir el conflicto) orientadas a la búsqueda de la entropía y el equilibrio en la convivencia escolar.</p> <p>Reconocer los intereses propios y aprender a valorar los intereses de los otros en la construcción de relaciones interpersonales armónicas de convivencia en el ámbito escolar.</p> <p>Valor por trabajar: regulación.</p> <p>Tiempo estimado: 45 minutos trabajo presencial</p>	<p>Dimensión Lingüística ¿Quién habla? Y ¿quién habla designándose a sí mismo como locutor (que dirige la palabra a un interlocutor).</p> <p>Elemento clave: El sí -Mismidad.</p> <p>Dimensión pragmática ¿Quién actúa?</p> <p>Las preguntas ¿quién habla? y ¿quién actúa? aparecerán así estrechamente entrelazadas. El lugar común que ubica la narrativa es el eje de la acción.</p> <p>Elemento clave: acción, discurso.</p> <p>Dimensión narrativa ¿Quién narra?</p> <p>Narrar es desplegar un espacio imaginario para experiencias de pensamiento en las que el juicio moral se ejerce según un modo hipotético.</p> <p>Elemento clave: Identidades (Ídem, ipse).</p> <p>Dimensión moral/ética ¿Quién es el sujeto moral de imputación?</p> <p>Ricoeur caracteriza la ética como enlace del modo directo con la teoría de la acción, prolongado por la teoría de la narración. Al objetivo ético, le correspondería la estima de sí y al momento deontológico el respeto de sí.</p> <p>Elemento clave: Vida buena, Moral, Ética, Alteridad</p>	<p>Actividades que permitan reconocer la importancia de “pensar antes de actuar” (expresión pasiva del sentimiento miedo) para no agredir al otro y aprender a crear formas de defensa en casos de agresión que no impliquen alterar mis opciones éticas de respeto propio, de los otros y de lo otro.</p> <p>Actividades que posibiliten problematizar la forma de afrontar y prevenir problemas mediante la comprensión de la expresión pasiva del sentimiento (pensar antes de actuar) como forma de respeto propio, de lo otro y de los otros.</p> <p>45 minutos de trabajo en clase</p> <p>Trabajo con la película Matilda.</p> <p>(20 minutos vídeo y 25 minutos trabajo sobre la película)</p> <p>Nivel II.</p> <p>Se analizarán los siguientes aspectos:</p> <p>Acontecimientos donde a través del papel de la directora se logre evidenciar como se ejerce miedo sobre otros intencionalmente.</p> <p>Situaciones donde Matilda logra recoger aspectos del como reencauzar una emoción determinada como desagradable, en un proceso constructivo para sí.</p> <p>Escenas donde Matilda ejerce un papel dominante sobre los otros a nivel emocional.</p> <p>Situaciones que convoquen la reflexión sobre como Matilda aborda e intenta controlar sus emociones.</p> <p>Escena cuando el padre Harry le enseña a Matilda: "Cuando una persona es mala se le debe dar una lección".</p>

<p>45 minutos trabajo en casa</p> <p>Tiempo total 1 hora y media</p>		<p>Trabajo sobre la película.</p> <p>Luego de ver apartes de la película Matilda, indique:</p> <p>¿Realmente Matilda se regula o simplemente actúa sin pensar en ella misma, buscando el bien estar de los otros en función de lo que considera es la amistad?</p> <p>¿Las decisiones de Matilda son adecuadas o existen otras formas de proceder?</p> <p>Con relación al consejo del padre a Matilda: “cuando una persona es mala se le debe dar una lección” Analice si esta premisa por parte del padre fue conveniente y si los efectos de conducta y comportamentales que generó en Matilda fueron adecuados.</p> <p>¿Qué otras formas de defensa, pudo usar Matilda que no implicaran agredir a su propio padre (evitando reproducir la cadena de no regulación emocional)?</p> <p>¿Cuáles eran los intereses del padre, cuales los del núcleo familiar y cuales los de Matilda? ¿Por qué son distintos? ¿Existen puntos de encuentro para la solución del conflicto a nivel familiar?</p> <p>45 minutos (trabajo en casa)</p> <p>Ubicar una situación en donde el eje sea el maltrato físico o psicológico contra mí, contra otro compañero o contra el entorno escolar.</p> <p>En esa situación apliqué (o aplicaron) la premisa: "Cuando una persona es mala se le debe dar una lección"? Explique.</p> <p>Metacognición.</p> <p>Con relación a la situación antes descrita:</p> <p>Reconocimiento de la importancia de la expresión pasiva del sentimiento (“pensar antes de actuar”) en los procesos de convivencia escolar.</p> <p>¿Qué otras formas de defensa se pudieron usar que no implicaran</p>
--	--	---

		<p>agredirme, agredir a los otros y a lo otro?</p> <p>¿Cuáles eran mis intereses, los de los demás sujetos involucrados y los del entorno donde se desarrolló la situación (aula de clase, escuela, contornos de la escuela)?</p> <p>¿Por qué son distintos los intereses?</p> <p>¿Es importante regularse en situaciones de desequilibrio o conflicto convivencial en la escuela?</p> <p>Cierre: Porque es indispensable regular mis emociones en momentos desequilibrantes o conflictivos. (El ambiente escolar).</p>
<p>Encuentro 6.</p> <p>Reconocer la importancia del sentimiento orientado a valorar la validez de las acciones en los procesos de convivencia.</p> <p>Valor por trabajar: ética como dominio (dignidad)</p> <p>Tiempo estimado:</p> <p>45 minutos trabajo presencial</p> <p>45 minutos trabajo en casa</p>	<p>Dimensión Lingüística ¿Quién habla? Y ¿quién habla designándose a sí mismo como locutor (que dirige la palabra a un interlocutor).</p> <p>Elemento clave: El si -Mismidad.</p> <p>Dimensión pragmática ¿Quién actúa?</p> <p>Las preguntas ¿quién habla? y ¿quién actúa? aparecerán así estrechamente entrelazadas. El lugar común que ubica la narrativa es el eje de la acción.</p> <p>Elemento clave: acción, discurso.</p> <p>Dimensión narrativa ¿Quién narra?</p> <p>Narrar es desplegar un espacio imaginario para experiencias de pensamiento en las que el juicio moral se ejerce según un modo hipotético.</p> <p>Elemento clave: Identidades (Ídem, ipse).</p> <p>Dimensión moral/ética ¿Quién es el sujeto moral de imputación?</p> <p>Ricoeur caracteriza la ética como enlace del modo directo con la teoría de la acción, prolongado por la teoría de la narración. Al objetivo ético, le correspondería la estima de sí y al momento deontológico el</p>	<p>Actividades que permitan reconocer la importancia de promover acciones conscientes que en ocasiones deben superar el espectro de acción de los intereses individuales. Se trata de un tipo de acciones generadas por consenso orientadas hacia que prime el interés y bienestar de los otros y de lo otro (entorno), promoviendo la toma de conciencia de que hay valores universales como la dignidad de las personas y del ambiente (entorno) que no deben estar subordinados a los intereses particulares.</p> <p>Trabajo reflexivo</p> <p>45 minutos trabajo en clase</p> <p>Introducción.</p> <p>La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento que marca un hito en la historia de los derechos humanos. Elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su Resolución 217 A (III), como un ideal común para todos los pueblos y naciones. La Declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el</p>

<p>Tiempo total: 1 hora y media</p>	<p>respeto de sí.</p> <p>Elemento clave: Vida buena, Moral, Ética, Alteridad</p>	<p>mundo entero y ha sido traducida a más de 500 idiomas.</p> <p>Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad⁵³ y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. (Declaración universal de derechos humanos, 2015, p. 4)</p> <p>A partir de la lectura del artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos en relación con la dignidad ubicar la importancia de valorar la validez universal de las acciones.</p> <p>Generar un momento reflexivo desde el marco de los procesos de convivencia en la escuela, evidenciando porque razones el valor de la dignidad se debe expresar en varios sentidos:</p> <p>En términos de las valoraciones universales de mí mismo.</p> <p>En términos de las valoraciones universales que realizo de los otros.</p> <p>En términos de las valoraciones que realizo de lo otro (ambiente escolar y convivencia).</p> <p>Luego de la reflexión se debe analizar de manera individual.</p> <p>En su concepto:</p> <p>¿Qué relación e importancia tiene reconocer el valor del respeto y la dignidad en algunas conflictividades escolares? (como matoneo o bullying)</p> <p>Metacognición. 45 minutos trabajo en casa</p> <p>¿Cuál es la relación entre dignidad y respeto?</p> <p>¿Por qué la dignidad se constituye en un valor cuya validez es universal?</p>
-------------------------------------	---	---

⁵³ La dignidad humana es el derecho que tiene cada uno de ser valorado como sujeto individual y social, en igualdad de circunstancias, con sus características y condiciones particulares, por el solo hecho de ser persona. Los **límites de la dignidad** están **en el respeto de la dignidad de los demás**, poniendo en práctica el principio de respeto, el cual implica reconocer el derecho ajeno para poder vivir en paz y tranquilidad, y el principio de benevolencia, esto es, la cualidad del ser humano de tomar acciones que beneficien a los demás.

		<p>Cierre: Defina con sus palabras el valor de la dignidad y porque es importante aprender a ubicar los límites de la relación entre dignidad y respeto.</p>
<p>Encuentro 7.</p> <p>Generar dinámicas que posibiliten la expresión del sentimiento en la convivencia promoviendo formas de afrontamiento asertiva y participativa del conflicto en la comunidad escolar.</p> <p>Comprender la importancia del interés común o colectivo en la construcción de relaciones interpersonales de convivencia en el ámbito escolar (por qué es importante conocer, participar en la construcción y cumplir el manual de convivencia escolar).</p> <p>Valor por trabajar: Cooperación</p>	<p>Dimensión Lingüística ¿Quién habla? Y ¿quién habla designándose a sí mismo como locutor (que dirige la palabra a un interlocutor).</p> <p>Elemento clave: El si -Mismidad.</p> <p>Dimensión pragmática ¿Quién actúa?</p> <p>Las preguntas ¿quién habla? y ¿quién actúa? aparecerán así estrechamente entrelazadas. El lugar común que ubica la narrativa es el eje de la acción.</p> <p>Elemento clave: acción, discurso.</p> <p>Dimensión narrativa ¿Quién narra?</p> <p>Narrar es desplegar un espacio imaginario para experiencias de pensamiento en las que el juicio moral se ejerce según un modo hipotético.</p> <p>Elemento clave: Identidades (Ídem, ipse).</p> <p>Dimensión moral/ética ¿Quién es el sujeto moral de imputación?</p> <p>Ricoeur caracteriza la ética como enlace del modo directo con la teoría de la acción, prolongado por la teoría de la narración. Al objetivo ético, le correspondería la estima de sí y al momento deontológico el respeto de sí.</p> <p>Elemento clave: Vida buena, Moral, Ética, Alteridad</p>	<p>45 minutos trabajo en clase</p> <p>Actividades que permitan reconocer la importancia de conocer el manual de convivencia escolar como una de las estrategias posibles para la solución de la conflictividad escolar.</p> <p>Actividades que posibiliten reconocer la importancia de crear reglas de convivencia a nivel del aula que sean construidas colectivamente para mejorar la convivencia y/ o para resolver conflictos (respeto propio, de los otros y de lo otro).</p> <p>Trabajo narrativo, manual de convivencia</p> <p>Narrativa sobre una situación hipotética ficticia (de otra institución distinta), creada a partir de elementos presentes en el manual de convivencia (relación derecho-deber, entre otras). Se crea narrativa con personajes ficcionados y formas distintas de afrontamiento o prevención de desacuerdos en la expresión de acciones de solidaridad y cooperación para resolver el conflicto convivencial</p> <p>Los aprendientes mostrarán el afrontamiento o prevención a partir del conocimiento del manual de convivencia y la generación de acuerdos en el aula y las formas solidarias y/o cooperativas de apoyar e intervenir en el conflicto convivencial.</p> <p>45 minutos de trabajo en casa</p> <p>Luego de socializar las narrativas, cada persona debe analizar de manera individual.</p> <p>En su concepto:</p> <p>¿Con cuál de los personajes friccionados se identifica? Explique qué acciones específicas destaca.</p> <p>¿Cuál de los aprendientes considera que afronto o previno de forma más adecuada la situación presentada sobre conflicto escolar, teniendo en cuenta el aspecto de cooperación y</p>

<p>Tiempo estimado:</p> <p>45 minutos trabajo presencial</p> <p>45 minutos trabajo en casa</p> <p>Tiempo total: 1 hora y media</p>		<p>solidaridad? explique</p> <p>Metacognición.</p> <p>¿Por qué es importante conocer el manual de convivencia?</p> <p>¿Por qué es importante la expresión del sentimiento (participación en la construcción del manual de convivencia y de las reglas en el aula, regulación) para resolver desacuerdos y promover acuerdos con los otros y lo otro?</p> <p>¿Por qué es necesario aprender a construir reglas colectivas que permitan expresar solidaridad y cooperación en el aula escolar?</p> <p>Cierre: Defina con sus palabras el valor de la cooperación.</p>
--	--	---

Tabla N: Segunda dimensión encuentros

Dimensión 3. Estima de sí, de los otros y de lo otro: aproximaciones al desarrollo de autonomía emocional		
<p>Encuentro 8.</p> <p>Generar dinámicas que permitan aprender a reconvertir una emoción-sentimiento, como el miedo (afecto inconstante que se basa en la tristeza) en afectos distintos⁵⁴ que</p>	<p>Dimensión Lingüística ¿Quién habla? Y ¿quién habla designándose a sí mismo como locutor (que dirige la palabra a un interlocutor).</p> <p>Elemento clave: El sí -Mismidad.</p> <p>Dimensión pragmática ¿Quién actúa?</p> <p>Las preguntas ¿quién habla? y ¿quién actúa? aparecerán así estrechamente entrelazadas. El lugar común que ubica la narrativa es el eje de la acción.</p> <p>Elemento clave: acción, discurso.</p> <p>Dimensión narrativa ¿Quién narra?</p>	<p>Actividades que permitan reconocer que el miedo filosóficamente hablando⁵⁵, es un afecto que es posible reconvertir (no quedarse en ese sentimiento eternamente) sino aprender a transformarlo en otro tipo de afectos que permitan o faciliten la producción de una experiencia emocional distinta en el futuro, una experiencia emocional educativa; es decir, se genere aprendencia (experiencia de aprendizaje que potencia al individuo).</p> <p>Trabajo de reconstrucción de la experiencia emocional del miedo desde la estima de sí, de los otros y de lo otro (entorno) a partir de la reconversión del miedo en otros afectos distintos.</p> <p>45 minutos en casa</p> <p>Clase magistral acompañada de reflexiones grupales e individuales. A partir de las películas reconstruir la experiencia emocional del miedo, pero esta vez no únicamente desde las definiciones psico-orgánicas y socio-antropológicas, sino</p>

⁵⁴ Entre otros: esperanza, benevolencia, generosidad, compasión.

<p>potencien la producción de la experiencia emocional como estima de sí en tanto continuum de vida (pasado, presente y futuro, sin ser una relación lineal).</p> <p>Valor a trabajar: Autonomía</p> <p>Tiempo estimado: 45 minutos presencial 45 minutos en casa</p> <p>Tiempo total: 1 hora y media</p>	<p>Narrar es desplegar un espacio imaginario para experiencias de pensamiento en las que el juicio moral se ejerce según un modo hipotético.</p> <p>Elemento clave: Identidades (Ídem, ipse).</p> <p>Dimensión moral/ética ¿Quién es el sujeto moral de imputación?</p> <p>Ricoeur caracteriza la ética como enlace del modo directo con la teoría de la acción, prolongado por la teoría de la narración. Al objetivo ético, le correspondería la estima de sí y al momento deontológico el respeto de sí.</p> <p>Elemento clave: Vida buena, Moral, Ética, Alteridad</p>	<p>desde la redefinición de la emoción-sentimiento en tanto afecto desde la filosofía, así:</p>			
		nes- entos s a las culas.	Definición Psicológica-organiza de la emoción	Definición socio-antropológica de la emoción	Definición filosófica
		error)	Donde la siento Como lo siento (Como sentimiento consciente)		El miedo es una tristeza inconstante brota de la idea de una cosa futura pretérita, de cuya efectividad duda algún modo
		o)	Donde la siento Como lo siento		Deseo que nos motiva por odio a hacer mal a quien odiamos
		za			Deseo que nos incite por odio rechazar hacer mal a quien movido por iguales nos ha hecho daño.
					El odio es una tristeza acompañada idea de una causa exterior.
					El amor es una alegría acompañada idea de una causa exterior.
		za			La esperanza es una alegría inconstante brota de la idea de una cosa futura pretérita, de cuya efectividad duda

⁵⁵ En las anteriores dimensiones ya se ha asumido el miedo desde sus dimensiones orgánica, psicológica, antropológica cultural, etc. No obstante, esta dimensión se centra como se mostró en el eje 3 del marco conceptual de esta investigación, en que el miedo tiene también unas consideraciones interesantes como afecto desde una perspectiva filosófica que complementan y complejizan la mirada interdisciplinar neurobiológica y neurofisiológica, etológica, antropológica, etc.

				algún modo.	
Alegría				Paso del hombre de una menor a una mayor perfección	
Tristeza				Paso del hombre de una mayor a una menor perfección.	

Miedo		
Como emoción	Como sentimiento	Como afecto
Orgánica	Consciente, racional Cuando aprendo a valorar.	Como tristeza inconstante que podemos aprender a reconvertir.

Experiencia emocional del miedo			
	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
Definiciones	Respeto de sí y de los otros	Respeto de sí, de los otros y de lo otro (entorno)	Estima de sí, de los otros y de lo otro (entorno)
Profesora			
Estudiantes			

		<p>Metacognición</p> <p>45 minutos trabajo en casa.</p> <p>¿Cuál es la diferencia entre entender el miedo como emoción, como sentimiento y como afecto?</p> <p>¿Cómo define con sus palabras la experiencia?</p> <p>¿Por qué considera que es importante lograr una experiencia emocional del miedo en los procesos de convivencia escolares y para la solución de la conflictividad escolar mediada por las emociones?</p> <p>¿Por qué es importante aprender a reconvertir las emociones que sentimos en afectos distintos que nos ayuden a actuar de diversas formas y no constantemente con tristeza todo el tiempo, como, por ejemplo, el miedo?</p> <p>¿Es posible que lo aprendido en estos talleres me permita enseñar a otros en el ámbito familiar, amigos del barrio, la importancia de reconocer que siento, donde lo siento, porque lo siento que acciones conlleva esa emoción-sentimiento y como lo puedo reconvertir en otras emociones y en otras opciones de valoración que me permitan llegar a soluciones distintas de los problemas de convivencia? Argumente.</p> <p>¿Si tuviese la oportunidad de volver a realizar el primer encuentro que cosas cambiaría, aportaría o pensaría de como se ha dado la experiencia emocional del miedo en su vida? Explique.</p> <p>Trabajo: Narrativa autobiográfica (trabajo en casa)</p> <p>A partir de la respuesta y análisis de las anteriores preguntas, narre una situación, vivencia o experiencia del pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar donde haya involucrado el miedo y ponga en evidencia si logro afrontarla, de qué forma. Si no logro afrontarla o prevenirla, narre de qué manera podría enfrentarla y reencauzar este sentimiento.</p>
--	--	--

ANEXO 2

PRIMERA DIMENSIÓN

Instrumento de análisis encuentro 4

Rejilla, recolección de información (las partes resaltadas en rojo son algunas de las narrativas seleccionadas para realizar los análisis de la investigación)

PREGUNTAS APRENDIENTES	Pregunta 1. ¿La disciplina es un derecho o un deber, es relativo o no, de qué o quiénes depende?	Pregunta 2. ¿Qué es lo justo de las acciones para mantener la armonía en los procesos de convivencia en el aula en la película?	Pregunta 3. ¿Qué sucedió con la disciplina y que efectos tuvieron las acciones que se llevaron a cabo en las escenas analizadas?	Pregunta 4. Identificar situaciones que se presenten en la escuela donde se puedan generar problemas de disciplina y describir las formas como se afrontan, de esa forma explicar si esa manera de afrontar la situación es justa o no.	Pregunta 5. ¿Por qué es importante aprender a valorar si una acción emocional es justa o no?	Pregunta 6. ¿Está de acuerdo con la forma como actuaron los sujetos (Maestro, estudiantes) en el aula de clase? Explique.	Pregunta 7. ¿Está de acuerdo en cómo se expresaron los sentimientos asociados a la diversas situaciones? Explique.	Pregunta 8. Defina con sus palabras el valor de la justicia.
Aprend. 1	La disciplina es un deber ya que nosotros debemos estudiar para aprender cosas nuevas. (E4. Aprend. 1).	La profesora quería a sus estudiantes por igual y no tenía preferencias	Matilda estudiaba y leía mucho pero su familia le interesaba más la televisión que su propia hija	La llegada tarde en el colegio es algo injusto porque si llega algún estudiante tarde tiene que esperar a que pase la primera hora, pero me parece injusto ya que el estudiante estaría estudiando en vez de no hacer nada.	Es importante valorar si son justas las emociones porque nos da la capacidad de diferenciar cuando actuamos bien o actuamos mal sin hacerles daño a las	Si y no, porque hay en algunas ocasiones que los profesores tienen preferencia por algunos estudiantes y solo tienen en cuenta las opiniones de los mismos, aunque no pasa en todas las	En esa ocasión se expresan diferentes emociones como: Miedo a que te pongan una nota o una falta. (E4. Aprend. 1). Rabia porque te esforzaste en llegar rápido	Para mí la justicia es un valor que identifica la personalidad la forma de crianza de las personas, define mucho el actuar y el pensar de los mismos. (E4. Aprend. 1).

					personas. (E4. Aprend. 1).	clases hay en algunas es muy evidente estas situaciones y en otras ocasiones el profesor está explicando algo importante pero algún estudiante no le pone atención	pero llegaste tarde y eso la causa.	
Aprend. 2								
Aprend. 3								
Aprend. 4	La disciplina me parece es un derecho no un deber, porque de la disciplina es importante porque de eso depende si queremos ser alguien en la vida, una parte depende de nosotros y la otra a los profesores. (E4. Aprend. 4).	Que se tome el debido respeto a estudiantes y profesores, que no se den privilegios a otros estudiantes. (E4. Aprend. 4).	Se presenta, pero, muy mal porque tronchatoro se excedió con su derecho demandado. Las acciones tuvieron efectos buenos porque tronchatoro recibió su merecido.	Cuando la directora tronchatoro regaña por regañar en el parque.	Porque si no sabemos identificar una acción emocional, si es justa o no, porque no sabemos si tenemos unos controles a nuestros padres, profe, seres cercanos. (E4. Aprend. 4).	No porque los estudiantes no ayudaron a la maestra (tronchatoro) por más de que fuera mala la maestra tampoco porque estaba amenazando e intimidación a los niños (tronchatoro)	Ira, por más de que sea la última no se debe acudir a este sentimiento. Tristeza, es malo sentirse triste, pero, tampoco es la forma de afrontar las situaciones cotidianas. Felicidad, si es bueno porque expresamos nuestro sentimiento centran (para mi opinión) Miedo, es bueno sentirlo, pero no	Es que dividen las partes iguales y a uno no se le da más que al otro, ejemplo: si una profesora esta intimidándonos es bueno acudir a nuestros padres para que la demande por acoso escolar y se haga justicia frente a ese proceso judicial. (E4. Aprend. 4).

							es bueno procurarlo. (E4. Aprend. 4).	
Aprend. 5								
Aprend. 6	Yo pienso que es un deber que debemos cumplir siempre y cuando sea correcto y justo cumplirlo. Para que funcione depende nosotros y de las personas que nos indiquen el proceso de disciplina. (E4. Aprend. 6).	Pues yo pienso que si fue justo lo que hicieron los niños por una parte porque realmente troncha toro fue una muy mala persona con ellos sin embargo no siempre es buena vengarse por decirlo así, pero digamos que si por una parte fue justo.	Pues lo que paso fue que realmente la supuesta disciplina que les daba troncha toro a los niños no era justa porque de hecho ella los hacía temer de ella para tener un respeto y por eso cuando ella ya no tenía el poder o se veía indefensa se dio cuenta por medio de los niños lo mal que era tratar a los demás como si fueran nada. (E4. Aprend. 6).	Bueno una situación inventada podría ser cuando digamos le dan la oportunidad de presentar una nota a un estudiante que no asistió y no tiene excusa pero sin embargo le permiten presentar el trabajo y ay otro estudiante que sí asistió pero perdió la nota y no se la dejan presentar pero en cambio al otro estudiante si y no tenía ninguna excusa. Me parece que es injusto porque a un estudiante que no estuvo en el acto educativo le permiten presentar y además de que no tiene excusa, a mí personalmente me parece que no es correcto dejarlo presentar porque no tiene constancia de que hiciera algo académico o personal en la ocasión. y me parece que sería correcto darle la recuperación a el estudiante que estuvo en el acto y por algunos errores lo perdió pero	Aprender a valorar si una acción emocional es justa o no Porque de esa manera sabemos si esta acción es correcta cumplirla o es completamente incorrecta y no es bueno cumplirla. (E4. Aprend. 6).	Pues de hecho si estoy de acuerdo como actúa la profesora porque por primera vez se defendió y afronto sus miedos hacia la directora troncha toro y los estudiantes también me pareció que actuaron de manera apropiada, pero sin embargo algunas veces esa no es la manera de hacer justicia como tal. (E4. Aprend. 6).	Si, en la parte en la que la profesora miel como trataba a los estudiantes, y no cuando la directora y los padres trataban a Matilda y a los demás solo en la última parte cuando la dejaron ser feliz con la maestra miel.	La justicia me parece que es como darle a cada uno lo que le corresponde en partes iguales y también me parece que es afrontar los errores de manera correcta y aceptar las consecuencias de los actos mal realizados. (E4. Aprend. 6).

				probablemente este estudiante se trató de esforzar.				
Aprend. 7								
Aprend. 8	Es un deber, relativo, de mí mismo. (E4. Aprend. 8).	La amabilidad y la comprensión	La rectora llevaba la disciplina al máximo y los estudiantes empezaron a tener miedo llevando así a posibles traumas. (E4. Aprend. 8).	Cuando los estudiantes tenían otra presentación a la que la rectora quería tener los castigaba de formas violentas y repulsivas y no eran justas. (E4. Aprend. 8).	Para así no ocasionarle a nadie ningún daño psicológico, y debemos evitar esto ya que varios asesinos tienen este tipo de problemas o también los obesos etc.	Si porque la maestra miel tenía paciencia y los estudiantes se trataban con respeto y si era justa ya que para tener respeto hazlo.	No todas por ejemplo la rectora se expresaba de forma violenta y otras si como la de la señora miel cuando alguien hacia algo mal o se equivocaba y la forma en la que intentaba hacer a entrar en razón a los papas de Matilde	Es el bien común para que todos salgan beneficiados. (E4. Aprend. 8).
Aprend. 9								
Aprend. 10								
Aprend. 11	La disciplina es un deber ya que uno tiene que tener orden de su vida ya que nadie lo va a hacer por uno, no es relativo	Primordialmente el respeto así todos pueden estar en armonía y no afectar con comentarios tontos o incoherentes, (E4. Aprend. 11). así uno puede prestar atención	Se sentía tensión ya que mostraron como la niña expresa sus sentimientos por medio de poderes o actos inhumanos (E4. Aprend.	Una situación puede ser que un compañero golpee a otro, así se genera un problema, ya que, no se sabe cómo va a reaccionar el otro niño, la solución es que el que empezó pegándole pida disculpa eso es lo adecuado. (E4. Aprend. 11).	Claro que es importante ya que si uno sabe lo que puede llegar a sentir es más fácil afrontar lo que sea, ya sea bueno o malo. (E4. Aprend. 11).	Si ya que estaban pendientes del acto educativo y así no se dejan en la materia		Es la igualdad por dos lados, me refiero que para una situación difícil hay dos partes y para eso tiene que haber una igualdad ya que si gana el acusado siendo

	ya que uno se tiene que hacer responsable de los actos. (E4. Aprend. 11).		11).					culpable es un problema para la sociedad. (E4. Aprend. 11).
Est. 12	La disciplina es un deber y depende de nuestro comportamiento y emociones. (E4. Aprend. 12).	Lo justo es que Matilda hacia las cosas por ella sola y hacia que los padres pagaran por lo que hacían y depende de cómo se comportarán y no creo que hubiera armonía.	La disciplina que se ve por parte de Matilda y la maestra miel es correcta y sus acciones son de personas buenas, la disciplina de los padres hermano y la directora tronchero son incorrectas y sus acciones son adecuadas por no pensar en que causan daño a las demás personas. (E4. Aprend. 12).	Pintarse el cabello en bachillerato a y no usar el uniforme de manera adecuada y al afrontar el problema con la disciplina toca aceptar los errores que se cometieron y no volverlos a cometer. (E4. Aprend. 12).	Porque a veces podemos herir a las personas sin saber porque las hicimos sentir mal sin saber. (E4. Aprend. 12).	La directora no pero los demás si	En algunas ocasiones porque a veces nos expresamos diferente a como debemos y otras si nos expresamos de manera correcta. (E4. Aprend. 12).	La justicia es una manera de hacer pagar por lo que nos han hecho pero también de hacer lo correcto y no lo indebido. (E4. Aprend. 12).
Aprend. 13	La disciplina es un deber y depende de cada persona porque muc	Lo justo es que alguien mantenga el orden, alguien debe ser como el líder y diga ordenes o mande y así todos le hacen caso y así	En algunas de las escenas se pierde la disciplina por ejemplo cuando el niño se está comie	Cuando estamos en clase y los estudiantes empiezan a hablar o pararse o molestar y no le hacen caso a la profe y la profesora esta explica	Es importante porque uno al dejarse guiar por una emoción puede estar haciendo algo bien puede estar	No estoy de acuerdo como actúa troncha toro porque es muy estricta y no deja que los niños interactúen entre ellos y eso es	Si estoy de acuerdo como se expresaron los niños cuando le arrojaron comida porque	Justicia: El valor de la justicia es un valor en el cual juzga respetando la verdad y

<p>has personas les tratan de enseñar la disciplina a otras, pero puede que esas personas sean muy diferentes a ellas y no se comporten igual y sería muy difícil para esa persona aprender cómo tiene que actuar según otra persona y no como él quiere, el debería actuar como él quiere, pero con unos límites. (E4. Aprend. 13).</p>	<p>se mantiene la armonía y todos hacen lo que él dice y se pueden divertir y también pueden opinar sobre hacer algo o responder o ayudar a hacer un proyecto. (E4. Aprend. 13).</p>	<p>endo el pastel de chocolate todos los niños empiezan a gritar su nombre y se pierde la disciplina y al realizar esto pues ayudo que el niño se pudiera comer todo el pastel y no quedar mal en frente de troncha toro y toda la escuela. También cuando los niños le empezaron a tirar comida a troncha toro se perdió la disciplina y al realizar esto hicieron que troncha toro se fuera corriendo de la escuela.</p>	<p>ndo un tema y lo podemos solucionarlo cuando la miss dice que el que no ponga cuidado puede llegar a perder un quizá o que le va a hacer una falta y si me parece justo porque cada uno de nosotros es autónomo y uno decide si pone cuidado o no, la miss solo advierte que les puede ir mal o que si le siguen interrumpiendo la explicación les hace falta es justo porque le están interrumpiendo la explicación para quienes si quieren poner atención. (E4. Aprend. 13).</p>	<p>haciendo lo correcto pero también podemos estar haciendo las cosas mal y nos estamos haciendo daño o tal vez a lo demás. (E4. Aprend. 13).</p>	<p>necesario para los niños y también estoy en desacuerdo como trata a los niños y los castigos que les da. (E4. Aprend. 13).</p> <p>Estoy de acuerdo como actúa la maestra miel porque así debe ser una profesora cariñosa sin dar regaños severos y explicando con paciencia, estoy de acuerdo con la actitud de Matilda porque alguien debía darle una lección a troncha toro y también porque es gentil y amable. (E4. Aprend. 13).</p>	<p>troncha toro se lo merecía porque los trato muy mal también estoy de acuerdo en cómo se expresó Matilda al enfrentar a sus padres o al decirles que no quería estar con ellos sino con su profesora miel y también estoy de acuerdo como se expresó la profesora miel al saber que troncha toro la iba a castigar por haber ido a su casa. (E4. Aprend. 13).</p>	<p>también cuando le dan lo justo, es decir, lo que se merece las personas según sus actos. (E4. Aprend. 13).</p>
<p>Aprend. 14</p>							
<p>Aprend. 15</p>							
<p>Aprend.</p>							

16								
Aprend. 17								
Aprend. 18	La disciplina como tal por mi parte no la considero como derecho tampoco como deber para mi es un tipo de acción o comportamiento que es usada o empleada para el orden social o personal. (E4. Aprend. 18).	Nada es justo porque por que la directora emplea la violencia para crear "armonía" en cambio si creo todo correcto desde el aula de la señorita miel puesto que ahí se implementan mejores métodos. (E4. Aprend. 18).	La disciplina era un comportamiento exigido por la directora pero lo hacía cumplir por medio de la violencia física y psicológica. (E4. Aprend. 18).	Cuando hay maltrato entre los estudiantes, hacia los profesores, de profesores a estudiantes, afrontarlos con un sano dialogo de todas la partes involucradas y eso sí sería justo. (E4. Aprend. 18).	Para poder darle una pronta solución para evitar mayores problemas o circunstancias.	depende o varia en todas las aulas en la de la señorita miel si es acorde la forma de actuar pero con tronchatoro variaba completamente y no estaba de acuerdo	Si estuvieron bien de acorde a cada situación a representar	Justicia para mi es algo equitativo y de actuación acorde a cada situación para que sea justo. (E4. Aprend. 18).
Aprend. 19								
Aprend. 20	En mi opinión la disciplina puede ser un derecho y un deber según la persona y los intereses que tenga	Se puede mantener la armonía en una acción justa como por ejemplo cuando la señorita Miel dicta sus clases con paciencia, respeto y que aporta a la convivencia de sus estudiantes	La disciplina que ejercía la señorita Miel si aporta a la buena educación de los niños mientras que la disciplina de Troncha	En la película se pudieron identificar varias situaciones como cuando la señora Troncha toro llego de mala gana al salón de clases y Matilda con sus poderes para hacer mover las cosas hizo un gesto justo al hacerle	Es importante porque, si te dejas guiar por las emociones puede que tomes decisiones que no sean justas por ejemplo la señora Troncha toro se	Voy a poner el ejemplo del aula de clases cuando la señora Troncha toro llego a la clase de la señora Miel a regañar y tratar mal a los estudiantes, ese no es un ambiente bueno	Pienso que la película ejerce las dos caras de la expresión de los sentimientos, por ejemplo, Matilda desde muy chiquita supo	Para mí el valor de la justicia es un valor que todos tenemos, pero hay que utilizarlo con mucho cuidado, de forma correcta y coherente, per

	<p>para su vida. (E4. Aprend. 20).</p>	<p>mientras que la señora Tronchatoro enseña con dureza y eso siembra un miedo en los estudiantes por ir al colegio que afecta su armonía y convivencia. (E4. Aprend. 20).</p>	<p>toro era totalmente diferente su educación era basada en el miedo y en los regaños para la educación. (E4. Aprend. 20).</p>	<p>varias cosas que la afectaron por todo lo que les había hecho y hacerle entender que no solo ella tenía el control sobre todo y todos. (E4. Aprend. 20).</p>	<p>dejó guiar por sus emociones y no fueron justas sus acciones con sus estudiantes, mientras que la señorita Miel dejó todas esas emociones que sentía y las apartó para no involucrar a sus alumnos en problemas emocionales de ella. (E4. Aprend. 20).</p>	<p>para el colegio, pero en la ocasión donde solo la señorita Miel dicta sus clases y les enseña a los niños con paciencia y tranquilidad ese si es un buen ambiente escolar. (E4. Aprend. 20).</p>	<p>que su familia no le tenía mucho afecto pero ella lo supo manejar hasta que pudo encontrar la solución a su problema para quedarse con una persona que si la quisiera, pero la señora Tronchatoro siempre expreso sus sentimientos de mal forma generando terror pero al final se dio cuenta que hacerse la brava con los estudiantes no significaba que ellos tampoco le pudieran sembrar miedo, vergüenza y hacer justicia por sus actos tan rencorosos, una consecuencia de las malas expresiones de los sentimientos. (E</p>	<p>o algo muy importante es que ese fin de la justicia tiene que servir para el bien propio y para el de los demás. (E4. Aprend. 20).</p>
--	--	--	--	---	---	---	---	---

							4. Aprend. 20).	
Aprend. 21	Es un deber y de quien depende es de los padres porque si no le enseñan a sus hijos serán unas personas que no serán buenas para la sociedad y también serán personas respetuosas y que es bueno como amigo. (E4. Aprend. 21).	Obedecer las órdenes del profesor como hacer silencio, guardar el celular, etc. (E4. Aprend. 21).	Fueron respetuosos	Cuando el estudiante no deja hacer la clase porque se la pasa hablando y una forma de afrontarlo es usar el manual de convivencia. (E4. Aprend. 21).	Porque así sabemos que o como se siente	El profesor si los alumnos también pero algunos alumnos a veces interrumpen la clase	Si porque siempre es importante decir como estas	Es cuando alguien te hace algo le pasara algo peor a el si no tiene ninguna justificación. (E4. Aprend. 21).
Aprend. 22								
Aprend. 23								
Aprend. 24								
Aprend. 25								
Aprend. 26	yo creo que la disciplina es un derecho y un deber, la	para mantener la armonía en los procesos de convivencia es importante mantener la	en esas escenas podría haber disciplina e indisciplina a	Cuando a un estudiante se le asigna una tarea y no la entrega, para afrontarlo se le debe poner mala nota al	Porque con las emociones podemos saber el estado de una persona. (E4.	si, porque hay disciplina.	Si.	Es la virtud de todos a tener lo que nos corresponde o pertenece. (E4.

	disciplina y es relativo porque se relaciona con la educación moral, la disciplina depende del ambiente y la presión. (E4. Aprend. 26).	disciplina. (E4. Aprend. 26).	causa de las emociones. (E4. Aprend. 26).	estudiante pero dejarle una actividad para recuperar, es justa la manera en que se afronta porque se le da otra oportunidad. (E4. Aprend. 26).	Aprend. 26).			Aprend. 26).
Aprend. 27								
Aprend. 28	Es un deber, es relativo, depende de uno mismo ya que si tú quieres ser disciplinado o es por tu cuenta no por los demás. (E4. Aprend. 28).	Mantener el respeto y la disciplina ya que todos los compañeros se querían y se respetaban	Para mí si es justa ya que afrontan sus problemas de disciplina pero la manera de castigarlos no es justa ya que se pueden poner unos castigos menos malos.	Porque a veces las decisiones em ociones no son las correctas nos llevaban a cometer imprudencia de las cuales nos podemos arrepentir. (E4. Aprend. 28). y es justa	Si ya que los alumnos tomaron una gran decisión querían a su maestra como la maestra los quería a ellos y le gustaba su trabajo.	Si en algunas ocasiones si, pero con las emociones de troncha toro no porque era malas emociones como trataba a los niños		Es dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece. Es el derecho, la razón, la equidad. Es lo que regula la igualdad o equidad en la distribución de algo. (E4. Aprend. 28).
Aprend. 29	.							
Aprend. 30								
Aprend. 31	La disciplina es un deber y depende	Tener una mejor convivencia y mejor trato	Que los estudiantes se comportaran mejor			Si porque se tienen respeto entre todos y hay buena convivencia	Fueron varias emociones de miedo, felicidad,	Es la voluntad de cuidar lo que uno tiene y respetar los

	nuestros papas y uno mismo. (E4. Apend. 31).						ansiedad, etc.	valores de los demás. (E4. Apend. 31).
Aprend. 32	Depende de cada persona, en lo que crea, sus prioridades, etc. (E4. Apend. 32).	Yo digo que lo mejor es no regañar a los niños ni castigarlos, ya que, los niños no funcionan así entre mejor se traten más juiciosos van a a ser, si el niño quiere ser disciplinado que lo sea, pero, no los podemos obligar a que lo sean si no quieren, si todo el tiempo los obligamos a hacer cosas cuando sean grandes no van a tener criterio o carácter , ya que, van a acostumbrarse a que les des la respuesta a todos sus problemas y esa no es la idea. (E4. Apend. 32).	Se dieron cuenta que lo mejor no era castigarlos, ni regañarlos, sino, hablando tranquila y civilizadamente. (E4. Apend. 32).	No es justa, no es la manera de tratar a los niños, ya que, es más fácil tratarlos bien.	Ninguna emoción debe predominar, toca es mantener nuestras emociones niveladas. (E4. Apend. 32).	La maestra miel es muy buena profesora, pero, la directora es muy mala	No porque lo que hace la directora es meterle miedo a los niños. (E4. Apend. 32).	La justicia es como el 50/50, ósea que si hace algo mal el karma tarde o temprano te lo va a cobrar.

Anexo 3. Narrativas asociadas por dimensiones de análisis

DIMENSIÓN	NARRATIVA	EXPLICACIÓN
<p>Primera Dimensión. Respeto de sí y de los otros. Primer momento deontológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de conciencia emocional</p>	<p>Video de la narrativa: https://www.youtube.com/watch?v=bi35TkQDaSQ&feature=youtu.be</p> <p>Transcripción del video: Una vez cuando yo era más pequeñita unos años atrás a mí me ubicaban en la parte de atrás del salón , entonces yo estaba con tres compañeros 2 niñas y un niño, entonces lo que pasaba es que ellos diariamente me molestaban, me trataban mal y muchas veces me ofendían con sus palabras, pero , yo no le dije a la profe por el mismo miedo o porque pensé que no iba a ser algo tan grave, pero, yo hablaba con mi mami y ella me decía que no llorara que no les prestara atención y que me concentrara en lo mío , pero que si se volvía muy constante la situación ella iba a hablar con la profe, pero eso seguí siendo contante y yo no le dije nada a mi mami porque no me gusta ser problemática y no creía que iba a ser tan grave , pero, ellos siguieron molestándome y yo trataba de ignorarlos y no prestarles atención, pero eso seguía y no se sentía agradable realmente me sentía mal, pero, llego un día en el que yo me defendí les dije que no me molestaran más que no debían hacer eso, pero sin responderles con una mala palabra y no lo volvieron a hacer, sin embrago ellos quedaron enojados porque obviamente cuando uno se trata de defender muchas personas no van a seguir alegres, pero si afronte la situación gracias a Dios, y el miedo en ese momento la verdad no se sentía nada bien, pero la verdad este miedo me enseñó a defenderme a que las personas no pasaran sobre mi haciendo cualquier cosa. A pesar de que sigo siendo tímida no me tratan mal, pero, si en algún momento me tratan mal me defendería, probablemente seguiría sintiendo miedo, pero afrontando la situación mejor. (E1. Aprend. 6).</p> <p>La situación fue cuando iba a pasar a séptimo, tenía mucho miedo, me dolía el estómago y me temblaba todo el cuerpo, y mi papá y mi mamá estaban angustiados, cada vez que me acercaba a el colegio me imaginaba todos los futuros posibles y lo que definiría mi año escolar y al final me dieron la noticia de que había pasado a séptimo y por alguna razón todo mi cuerpo se liberó de esa carga inmediatamente y toda mi familia se calmo fue una experiencia muy fea pero tarde o temprano todos tenemos miedo de algo y siempre tendremos que afrontarlo.</p>	<p>Realizando un abordaje general de las narrativas constituidas en la primera dimensión, se ficcionan momentos de acontecimientos donde se exponen situaciones de miedo destacando sus funcionamientos a nivel primario, asociado con reacciones tales como espontaneidad, instinto, entre otros. Además de ello, algunas narrativas son de tipo autobiográfico donde se da la posibilidad de narrar situaciones de su propia realidad.</p>

	<p>(E1. Aprend. 14)</p> <p>Con mi mamá, mi papá, mi prima y mi tía en mi conjunto, cuando unas bandas de personas se quieran meter al conjunto sentí mucho miedo temblaba mucho me puse pálido y pensaba siempre lo peor. (E1. Aprend. 24)</p> <p>Una vez me hicieron bullying por tener por tener pecas (me tenían envidia seguramente) y me dañaron mucho emocionalmente y tenía de miedo de mostrar mi rostro al ser juzgada. (E3. Aprend. 8)</p> <p>En cuarto grado hubo un problema en el que yo me intenté cortar las venas y al momento de que la psicóloga quisiera hablar con mis papas y conmigo tuve miedo al contar por qué lo había hecho. (E3. Aprend. 12)</p> <p>Cuando estaba en 1 primero de primaria, me hacían bullying por mi color de piel, y esto me afectó durante 3 años ya que durante estos no tuve ningún amigo ni nada por el estilo, siento que fue una etapa muy difícil en mi vida, ya que siempre me tenía que hacer sola ya que nadie se quería hacer conmigo, eso a cambiando desde hace 2 años, actualmente estoy más feliz y agradecida con la vida. (E3. Aprend. 23)</p> <p>Pasó cuando un niño me molestaba demasiado y a otros niños también nos pellizcaba. Yo le pregunté ¿por qué nos molesta tanto? y no me contesto nada, después me pellizcó y nos peleamos y llegamos a los golpes, hasta que un profesor se dio cuenta y el niño nos dejó de molestar. (E3. Aprend. 29)</p>	
<p>Segunda Dimensión. Respeto de sí, de los otros y de lo otro. Segundo momento deontológico de la ética: acercamientos a la generación de regulación emocional</p>	<p>Bueno una situación inventada podría ser cuando digamos le dan la oportunidad de presentar una nota a un estudiante que no asistió y no tiene excusa, pero sin embargo le permiten presentar el trabajo y ay otro estudiante que sí asistió pero perdió la nota y no se la dejan presentar pero en cambio al otro estudiante si y no tenía ninguna excusa.</p> <p>Me parece que es injusto porque a un estudiante que no estuvo en el acto educativo le permiten presentar y además de que no tiene excusa, a mí personalmente me parece que no es correcto dejarlo presentar porque no tiene constancia de que hiciera algo académico o personal en la ocasión. y me parece que sería correcto darle la recuperación a el estudiante que estuvo en el acto y por algunos errores lo perdió pero probablemente este estudiante se trató de esforzar. (E4. Aprend. 6)</p> <p>Cuando los estudiantes tenían otra presentación a la que la rectora quería tener los castigaba de formas violentas y repulsivas y no eran justas. (E4. Aprend. 8).</p> <p>Una situación puede ser que un compañero golpee a otro, así se genera un problema, ya que, no se sabe cómo va a reaccionar el otro niño, la solución es que el que empezó pegándole pida disculpa eso es lo adecuado. (E4. Aprend. 11).</p>	<p>Las narrativas que se logran evidenciar en esta dimensión de manera general rescatan elementos ficcionados que ponen en evidencia las formas como los aprendientes afrontan situaciones de conflictividad escolar y otras de desequilibrio emocional. Además rescatan elementos sociales, como reglas y manejo de manual de convivencia. En otros momentos se rescata un</p>

	<p>Cuando estamos en clase y los estudiantes empiezan a hablar o pararse o molestar y no le hacen caso a la profe y la profesora esta explicando un tema y lo podemos solucionarlo cuando la miss dice que el que no ponga cuidado puede llegar a perder un quizá o que le va a hacer una falta y si me parece justo porque cada uno de nosotros es autónomo y uno decide si pone cuidado o no , la miss solo advierte que les puede ir mal o que si le siguen interrumpiendo la explicación les hace falta es justo porque le están interrumpiendo la explicación para quienes si quieren poner atención. (E4. Aprend. 13).</p> <p>Cuando hay maltrato entre los estudiantes, hacia los profesores, de profesores a estudiantes, afrontarlos con un sano dialogo de todas las partes involucradas y eso sí sería justo. (E4. Aprend. 18).</p> <p>Cuando el estudiante no deja hacer la clase porque se la pasa hablando y una forma de afrontarlo es usar el manual de convivencia. (E4. Aprend. 21).</p> <p>Cuando a un estudiante se le asigna una tarea y no la entrega, para afrontarlo se le debe poner mala nota al estudiante, pero dejarle una actividad para recuperar, es justa la manera en que se afronta porque se le da otra oportunidad. (E4. Aprend. 26).</p> <p>Poder dialogar con el padre sin gritar y decirle al padre que la dejara hablar para solucionar las cosas. (E5. Aprend. 28).</p> <p>Pues como tal yo no he visto una situación de maltrato físico, pero sí de maltrato psicológico por ejemplo el año pasado a un niño muchos chicos lo trataban mal porque a le gustaba meterse los esferos a la boca y pues se les salía la tinta entonces se burlaban de él y lo discriminaban por eso hasta que la coordinadora se dio cuenta de la situación y lo cambiaron de salón y les pusieron una falta a los que lo juzgaban. (E5. Aprend. 6)</p> <p>Una vez Juan era muy buen amigo de María y llevaban una amistad muy bonita, hasta que un día normal Oscar le dijo a Juan que María era muy gorda y Juan no pudo resistir y no pudo controlar sus sentimientos y le pegó un puño en la cara generando que Oscar le devolviera el puño y comenzara una pelea más fuerte, al final los 2 niños fueron expulsados de la institución educativo y María supo el origen de la pelea, en este caso hay un maltrato físico por parte de Juan y Oscar y un maltrato psicológico hacia María. (E5. Aprend. 20)</p> <p>El lunes por la mañana en la clase de matemáticas la compañera Andrea fue a presentar su trabajo sobre la homotecia directa ya finalizando la compañera se equivocó y juan le empezó a decir palabras ofensivas, Por consiguiente sus amigos siguieron insultándola por el error la representante de curso Laura pidió permiso a la miss para poder llamar a la coordinadora de convivencia mientras en el salón de clase Andrea estaba triste y se puso a llorar al llegar la coordinadora le pregunto a la profe que es lo que estaba pasando entonces llamo a Andrea a juan y sus amigos para poder remediar el asunto. La coordinadora le puso falta a juan y sus amigos por</p>	<p>principio fundamental en las dinámicas convivenciales, el cual es: el dialogo. Estos elementos permiten generar espacios de regulación emocional.</p>
--	---	--

	insultar a la coordinadora y tendrían que presentar ante todo el colegio el respeto. Juan y sus amigos se disculparon con Andrea y ella pudo terminar su exposición. (E6. Aprend. 16)	
<p>Tercera Dimensión. Estima de sí, de los otros y de lo otro. Momento teleológico de la ética: aproximaciones al desarrollo de autonomía emocional ética.</p>	<p>En quinto grado yo era un poco nueva ya que había estudiado en el Gimnasio el Lago desde primero, pero en tercero me fui por una comisión del trabajo de mi papá, al regresar conocí personas nuevas y tuve varios amigos hasta que aproximadamente a mitad de año 2 compañeras mías tenían algo contra mí, tal vez envidia, pero no lo sé en realidad, el caso es que le estaban inventando cuentos a mis otros compañeros sobre cosas no tan agradables y falsas de mí y poco a poco me quede sin amigos. Entre ellas y yo nunca hubo un conflicto, pero si tenía miedo de que tal vez nunca más podría volver a tener amigos y llegaba llorando a la casa, pero después la mayoría se fue dando cuenta que yo no era ese tipo de persona que le habían contado y volví a recuperar a mis amigos. Al año siguiente una niña de las que me habían molestado estaba en mi ruta, al principio le guardaba un poco de rencor, pero pude afrontarlo y perdonarla para seguir adelante sin conflictos. (E8. Aprend. 20)</p> <p>Estábamos unos amigos y estábamos hablando de muchas cosas y en una de esas cosas tocamos el tema de una hermana de un amigo ,nosotras con mis amigas le dijimos a nuestro amigo que nos la mostrara en una foto y nos mostro la foto, su hermana estaba en la foto muy chistosa porque era el fondo de payaso y nos empezamos a reír con mis amiga el niño pensó que nos estábamos riendo de el y de su hermana pero no era así se puso muy bravo y nos empezó a pegar y nosotras a el también al otro día el niño le dijo a la coordinadora y teníamos miedo de que nos pudieran expulsar por pegarnos o hacernos la falta afrontamos las cosas y contamos lo que había pasado, hablando se pudo superar el miedo y resolver el conflicto. (E8. Aprend. 27)</p> <p>Un día estaba en el colegio, de repente hicieron simulacro y fuimos al parque de las banderas, haya estábamos todos los del curso pero en grupos, yo estaba con tres niñas ,ellas dijeron que jugáramos a verdad o reto y todas estuvimos de acuerdo ,le toco a todas y faltaba yo, me dijeron que tenía que irme a un charco de lodo ,yo dije que no porque ensuciaba la sudadera pero ellas dijeron que no ,que lo tenía que hacer, y como me negué me cogieron las cuatro y me alzaron y me llevaron hasta al charco y me soltaron hay, luego volvimos al colegio y nos fuimos a nuestras casa y mi mamá se dio cuenta, me regaña y hablo con la directora de curso pero ella solo hablo con las niñas y no hizo nada más .Yo tuve miedo cuando me cogieron y me votaron en el charco y también cuando mi mama estaba hablando con la miss, si pude afrontar esa situación perdonándolas. (E8. Aprend. 12)</p>	<p>La narrativas aquí pretenden potencializar las comprensiones de la experiencia emocional del miedo, relacionadas con situaciones de prevención y afrontamiento de situaciones conflictivas en la convivencia escolar, donde se resaltan con mayor fuerza las dinámicas en que los aprendientes pueden ponerse en escena y ubicar algunos de los elementos abordados en los encuentros.</p>

ANEXO 4

Encuentro 4

Configuración de la experiencia emocional del miedo a través de las narrativas de aprendientes escolares: una mirada a los conflictos convivenciales.

Segunda dimensión experiencia emocional del miedo: Respeto de sí y de los otros y de lo otro, hacia una autorregulación emocional.			
Elementos teóricos para el análisis de narrativas.	Elementos que permiten configurar la primera dimensión (4 encuentros)		
Preguntas de análisis narrativo	Expresión pasiva del sentimiento en la convivencia. (Afrontar el conflicto).	Expresión activa del sentimiento en la convivencia. (participación – manual de convivencia)	Valoración del sentimiento orientado a evaluar la validez de las acciones en los procesos de convivencia. (principios éticos autorregulados)
Pregunta 1. ¿La disciplina es un derecho o un deber, es relativo o no, de qué o quiénes depende?	<p>La disciplina es un deber y depende de nuestros papas y uno mismo. (E4. Aprend. 31).</p> <p>Depende de cada persona, en lo que crea, sus prioridades, etc. (E4. Aprend. 32).</p>	<p>La disciplina es un deber ya que nosotros debemos estudiar para aprender cosas nuevas. (E4. Aprend. 1).</p> <p>La disciplina me parece es un derecho no un deber, porque de la disciplina es importante porque de eso depende si queremos ser alguien en la vida, una parte depende de nosotros y la otra a los profesores. (E4. Aprend. 4).</p>	<p>La disciplina como tal por mi parte no la considero como derecho tampoco como deber para mi es un tipo de acción o comportamiento que es usada o empleada para el orden social o personal. (E4. Aprend. 18).</p>

		<p>La disciplina es un deber ya que uno tiene que tener orden de su vida ya que nadie lo va a hacer por uno, no es relativo ya que uno se tiene que hacer responsable de los actos. (E4. Aprend. 11).</p> <p>La disciplina es un deber, relativo, de mí mismo. (E4. Aprend. 8).</p> <p>La disciplina es un deber y depende de nuestro comportamiento sentimientos y emociones. (E4. Aprend. 12).</p> <p>La disciplina es un deber y depende de cada persona porque muchas personas les tratan de enseñar la disciplina a otras, pero puede que esas personas sean muy diferentes a ellas y no se comporten igual y sería muy difícil para esa persona aprender cómo tiene que actuar según otra persona y no como él quiere, el debería actuar como él quiere, pero con unos límites. (E4. Aprend. 13).</p> <p>Es un deber y de quien depende es de los padres porque si no le enseñan a sus hijos serán unas personas que no serán buenas para la sociedad y también serán personas respetuosas y que es bueno como amigo. (E4. Aprend. 21).</p> <p>yo creo que la disciplina es un derecho y un deber, la disciplina y es</p>	
--	--	---	--

		relativo porque se relaciona con la educación moral, la disciplina depende del ambiente y la presión. (E4. Aprend. 26).	
Pregunta 2. ¿Qué es lo justo de las acciones para mantener la armonía en los procesos de convivencia en el aula en la película?	<p>Que se tome el debido respeto a estudiantes y profesores, que no se den privilegios a otros estudiantes. (E4. Aprend. 4).</p> <p>Primordialmente el respeto así todos pueden estar en armonía y no afectar con comentarios tontos o incoherentes, (E4. Aprend. 11).</p> <p>Lo justo es que alguien mantenga el orden, alguien debe ser como el líder y diga ordenes o mande y así todos le hacen caso y así se mantiene la armonía y todos hacen lo que él dice y se pueden divertir y también pueden opinar sobre hacer algo o responder o ayudar a hacer un proyecto. (E4. Aprend. 13).</p> <p>Nada es justo por que la directora emplea la violencia para crear “armonía” en cambio si creo todo correcto desde el aula de la señorita miel puesto que ahí se implementan mejores métodos. (E4. Aprend. 18).</p> <p>Obedecer las órdenes del profesor como hacer silencio, guardar el celular, etc. (E4. Aprend. 21).</p> <p>Yo digo que lo mejor es no regañar a los niños ni castigarlos, ya que, los niños no funcionan así entre mejor se traten más juiciosos van a a ser, si el niño quiere ser disciplinado que lo sea,</p>	para mantener la armonía en los procesos de convivencia es importante mantener la disciplina. (E4. Aprend. 26).	Se puede mantener la armonía en una acción justa como por ejemplo cuando la señorita Miel dicta sus clases con paciencia, respeto y que aporta a la convivencia de sus estudiantes mientras que la señora Troncha toro enseña con dureza y eso siembra un miedo en los estudiantes por ir al colegio que afecta su armonía y convivencia. (E4. Aprend. 20).

	<p>pero, no los podemos obligar a que lo sean si no quieren, si todo el tiempo los obligamos a hacer cosas cuando sean grandes no van a tener criterio o carácter , ya que, van a acostumbrarse a que les des la respuesta a todos sus problemas y esa no es la idea. (E4. Aprend. 32).</p>		
<p>Pregunta 3. ¿Qué sucedió con la disciplina y que efectos tuvieron las acciones que se llevaron a cabo en las escenas analizadas?</p>	<p>Pues lo que paso fue que realmente la supuesta disciplina que les daba troncha toro a los niños no era justa porque de hecho ella los hacía temer de ella para tener un respeto y por eso cuando ella ya no tenía el poder o se veía indefensa se dio cuenta por medio de los niños lo mal que era tratar a los demás como si fueran nada. (E4. Aprend. 6).</p> <p>La rectora llevaba la disciplina al máximo y los estudiantes empezaron a tener miedo llevando así a posibles traumas. (E4. Aprend. 8).</p> <p>Se sentía tención ya que mostraron como la niña expresa sus sentimientos por medio de poderes o actos inhumanos (E4. Aprend. 11).</p> <p>La disciplina que se ve por parte de Matilda y la maestra miel es correcta y sus acciones son de personas buenas, la disciplina de los padres hermano y la directora tronchatoro son incorrectas y sus acciones son adecuadas por no pensar en que causan daño a las demás personas. (E4. Aprend. 12).</p> <p>La disciplina era un comportamiento exigido por la directora pero lo hacía cumplir por medio de la violencia física</p>	<p>La disciplina que ejercía la señorita Miel si aporta a la buena educación de los niños mientras que la disciplina de Troncha toro era totalmente diferente su educación era basada en el miedo y en los regaños para la educación. (E4. Aprend. 20).</p>	<p>Se dieron cuenta que lo mejor no era castigarlos, ni regañarlos, sino, hablando tranquila y civilizadamente. (E4. Aprend. 32).</p>

	<p>y psicológica. (E4. Apend. 18).</p> <p>podría haber disciplina e indisciplina a causa de las emociones. (E4. Apend. 26).</p>		
<p>Pregunta 4. Identificar situaciones que se presenten en la escuela donde se puedan generar problemas de disciplina y describir las formas como se afrontan, de esa forma explicar si esa manera de afrontar la situación es justa o no.</p>	<p>Porque a veces las decisiones emocionales no son las correctas nos llevaban a cometer imprudencia de las cuales nos podemos arrepentir. (E4. Apend. 28).</p> <p>Cuando los estudiantes tenían otra presentación a la que la rectora quería tener los castigaba de formas violentas y repulsivas y no eran justas. (E4. Apend. 8).</p>	<p>Pintarse el cabello en bachillerato a y no usar el uniforme de manera adecuada y al afrontar el problema con la disciplina toca aceptar los errores que se cometieron y no volverlos a cometer. (E4. Apend. 12).</p> <p>Cuando el estudiante no deja hacer la clase porque se la pasa hablando y una forma de afrontarlo es usar el manual de convivencia. (E4. Apend. 21).</p>	<p>Una situación puede ser que un compañero golpee a otro, así se genera un problema, ya que, no se sabe cómo va a reaccionar el otro niño, la solución es que el que empezó pegándole pida disculpa eso es lo adecuado. (E4. Apend. 11).</p> <p>Cuando hay maltrato entre los estudiantes, hacia los profesores, de profesores a estudiantes, afrontarlos con un sano dialogo de todas la partes involucradas y eso sí sería justo. (E4. Apend. 18).</p> <p>Matilda con sus poderes para hacer mover las cosas hizo un gesto justo al hacerle varias cosas que la afectaron por todo lo que les había hecho y hacerle entender que no solo ella tenía el control sobre todo y todos. (E4. Apend. 20).</p> <p>Cuando a un estudiante se le asigna una tarea y no la entrega, para afrontarlo se le debe poner mala nota al estudiante pero dejarle una actividad para recuperar, es justa la manera en que se afronta porque se le da otra oportunidad. (E4. Apend. 26).</p>
<p>Pregunta 5. ¿Por qué es importante aprender a valorar si una</p>	<p>Es importante valorar si son justas las emociones porque nos da la capacidad de diferenciar cuando actuamos bien o actuamos mal sin hacerles daño a las personas. (E4. Apend. 1).</p> <p>Claro que es importante ya que si uno</p>		<p>Es importante porque, si te dejas guiar por las emociones puede que tomes decisiones que no sean justas por ejemplo la señora Troncha toro se dejó guiar por sus emociones y no fueron justas sus acciones con sus estudiantes, mientras que la señorita</p>

<p>acción emocional es justa o no?</p>	<p>sabe lo que puede llegar a sentir es más fácil afrontar lo que sea, ya sea bueno o malo. (E4. Aprend. 11).</p> <p>Porque a veces podemos herir a las personas sin saber porque las hicimos sentir mal sin saber. (E4. Aprend. 12).</p> <p>Es importante porque uno al dejarse guiar por una emoción puede estar haciendo algo bien puede estar haciendo lo correcto pero también podemos estar haciendo las cosas mal y nos estamos haciendo daño o tal vez a lo demás. (E4. Aprend. 13).</p> <p>Porque con las emociones podemos saber el estado de una persona. (E4. Aprend. 26).</p> <p>Ninguna emoción debe predominar, toca es mantener nuestras emociones niveladas. (E4. Aprend. 32).</p>		<p>Miel dejo todas esas emociones que sentía y las aparto para no involucrar a sus alumnos en problemas emocionales de ella. (E4. Aprend. 20).</p>
<p>Pregunta 6. ¿Está de acuerdo con la forma como actuaron los sujetos (Maestro, estudiantes) en el aula de clase? Explique.</p>	<p>No estoy de acuerdo como actúa troncha toro porque es muy estricta y no deja que los niños interactúen entre ellos y eso es necesario para los niños y también estoy en desacuerdo como trata a los niños y los castigos que les da. (E4. Aprend. 13).</p> <p>Estoy de acuerdo como actúa la maestra miel porque así debe ser una profesora cariñosa sin dar regañones severos y explicando con paciencia, estoy de acuerdo con la actitud de Matilda porque alguien debía darle una lección a troncha toro y también porque es gentil y amable. (E4. Aprend. 13).</p>		<p>Pues de hecho si estoy de acuerdo como actúa la profesora porque que por primera vez se defendió y afronto sus miedos hacia la directora troncha toro y los estudiantes también me pareció que actuaron de manera apropiada, pero sin embargo algunas veces esa no es la manera de hacer justicia como tal. (E4. Aprend. 6).</p> <p>Voy a poner el ejemplo del aula de clases cuando la señora Troncha toro llego a la clase de la señora Miel a regañar y tratar mal a los estudiantes, ese no es un ambiente bueno para el colegio, pero en la ocasión donde solo la señorita Miel dicta sus clases y les enseña a los niños con paciencia y tranquilidad ese si es un buen ambiente escolar. (E4. Aprend. 20).</p>

<p>Pregunta 7. ¿Está de acuerdo en cómo se expresaron los sentimientos asociados a la diversas situaciones? Explique.</p>	<p>Miedo a que te pongan una nota o una falta. (E4. Aprend. 1).</p> <p>Ira, por más de que sea la última no se debe acudir a este sentimiento. Tristeza, es malo sentirse triste, pero, tampoco es la forma de afrontar las situaciones cotidianas. Felicidad, si es bueno porque expresamos nuestro sentimiento centran (para mi opinión) Miedo, es bueno sentirlo, pero no es bueno procurarlo. (E4. Aprend. 4)</p> <p>En algunas ocasiones porque a veces nos expresamos diferente a como debemos y otras si nos expresamos de manera correcta. (E4. Aprend. 12).</p> <p>Si estoy de acuerdo como se expresaron los niños cuando le arrojaron comida porque troncha toro se lo merecía porque los trato muy mal también estoy de acuerdo en cómo se expresó Matilda al enfrentar a sus padres o al decirles que no quería estar con ellos sino con su profesora miel y también estoy de acuerdo como se expresó la profesora miel al saber que troncha toro la iba a castigar por haber ido a su casa. (E4. Aprend. 13).</p> <p>No porque lo que hace la directora es meterle miedo a los niños. (E4. Aprend. 32).</p>		
<p>Pregunta 8. Defina con</p>	<p>La justicia es una manera de hacer pagar por lo que nos han hecho pero también de hacer lo correcto y no lo</p>		<p>Para mí la justicia es un valor que identifica la personalidad de la forma de crianza de las personas, define mucho el actuar y el pensar</p>

<p>sus palabras el valor de la justicia.</p>	<p>indebido. (E4. Aprend. 12). Es cuando alguien te hace algo le pasara algo peor a el si no tiene ninguna justificación. (E4. Aprend. 21).</p>		<p>de los mismos. (E4. Aprend. 1).</p> <p>Es que dividen las partes iguales y a uno no se le da más que al otro, ejemplo: si una profesora está intimidándonos es bueno acudir a nuestros padres para que la demande por acoso escolar y se haga justicia frente a ese proceso judicial. (E4. Aprend. 4).</p> <p>La justicia me parece que es como darle a cada uno lo que le corresponde en partes iguales y también me parece que es afrontar los errores de manera correcta y aceptar las consecuencias de los actos mal realizados. (E4. Aprend. 6).</p> <p>Es el bien común para que todos salgan beneficiados. (E4. Aprend. 8).</p> <p>Es la igualdad por dos lados, me refiero que para una situación difícil hay dos partes y para eso tiene que haber una igualdad ya que si gana el acusado siendo culpable es un problema para la sociedad. (E4. Aprend. 11).</p> <p>Justicia: El valor de la justicia es un valor en el cual juzga respetando la verdad y también cuando le dan lo justo, es decir, lo que se merece las personas según sus actos. (E4. Aprend. 13).</p> <p>Justicia para mí es algo equitativo y de actuación acorde a cada situación para que sea justo. (E4. Aprend. 18).</p> <p>Para mí el valor de la justicia es un valor que todos tenemos, pero hay que utilizarlo con mucho cuidado, de forma correcta y coherente, pero algo muy importante es</p>
---	---	--	--

			<p>que ese fin de la justicia tiene que servir para el bien propio y para el de los demás. (E4. Aprend. 20).</p> <p>Es la virtud de todos a tener lo que nos corresponde o pertenece. (E4. Aprend. 26).</p> <p>Es dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece. Es el derecho, la razón, la equidad. Es lo que regula la igualdad o equidad en la distribución de algo. (E4. Aprend. 28).</p> <p>Es la voluntad de cuidar lo que uno tiene y respetar los valores de los demás. (E4. Aprend. 31).</p>
--	--	--	---

Análisis de las dimensiones a partir de la hermenéutica de sí: una mirada a la emoción del miedo desde el sujeto-aprendiente.

Dimensiones de análisis metodológico de la dimensión 1. Respeto de sí y de los otros.			
Dimensión Lingüística ¿Quién habla?	Dimensión pragmática ¿Quién actúa?	Dimensión narrativa ¿Quién narra?	Dimensión moral/ética ¿Quién es el sujeto de imputación moral/ética?
<p>si tú quieres ser disciplinando es por tu cuenta no por los demás. (E4. Aprend. 28).</p>	<p>Porque si no sabemos identificar una acción emocional, si es justa o no, porque no sabemos si tenemos unos controles a nuestros padres, profe, seres cercanos. (E4. Aprend. 4).</p> <p>Aprender a valorar si una acción emocional es justa o no Porque de esa manera sabemos si</p>	<p>Cuando estamos en clase y los estudiantes empiezan a hablar o pararse o molestar y no le hacen caso a la profe y la profesora esta explicando un tema y lo podemos solucionarlo cuando la miss dice que el que no ponga cuidado puede llegar a perder un quizá o que le va a hacer una falta y si me parece justo porque cada uno de nosotros es autónomo y uno decide si pone cuidado o no , la miss solo advierte que les puede ir mal o que si le siguen interrumpiendo la explicación les hace falta es justo porque le están interrumpiendo la explicación para quienes si quieren poner atención. (E4. Aprend. 13).</p>	<p>Yo pienso que es un deber que debemos cumplir siempre y cuando sea correcto y justo cumplirlo.</p> <p>Para que funcione depende de nosotros y de las personas que nos indiquen el proceso de disciplina. (E4. Aprend. 6).</p>

	<p>esta acción es correcta cumplirla o es completamente incorrecta y no es bueno cumplirla. (E4. Aprend. 6).</p>	<p>Pienso que la película ejerce las dos caras de la expresión de los sentimientos, por ejemplo, Matilda desde muy chiquita supo que su familia no le tenía mucho afecto pero ella lo supo manejar hasta que pudo encontrar la solución a su problema para quedarse con una persona que si la quisiera, pero la señora Troncha toro siempre expreso sus sentimientos de mal forma generando terror pero al final se dio cuenta que hacerse la brava con los estudiantes no significaba que ellos tampoco le pudieran sembrar miedo, vergüenza y hacer justicia por sus actos tan rencorosos, una consecuencia de las malas expresiones de los sentimientos. (E4. Aprend. 20).</p>	
--	--	---	--

ANEXO 5. EJECUCIÓN PILOTO

Pregunta 1 Código #4

Respuesta: a m. Amecer son buenas porque nos ayudan a comprender nuestra personalidad

Pregunta 2:

Respuesta: positiva porque nos da una reacción a su favor de las cosas ya sean positivas o negativas

Pregunta 3 son

Respuesta: son reacciones de nuestra personalidad que son naturales según la ocasión

Pregunta 4

Respuesta: cosas que se sienten un vaso en el interior y afuera en los momentos más incómodos o situaciones complejas

Pregunta 5:

Respuesta: cuando hablan o habitan cuando se expresan o se angustian y quieren su opinión

Pregunta 6:

Respuesta: pensar en todos los cosas buenas y recordar que el miedo no me va a detener a hacer algo

Pregunta 7:

Respuestas: cosas familiares me voy cuando voy de un trabajo

Conteste las siguientes preguntas:

1. Considera que las emociones son experiencias ¿positivas o negativas? Explique.
Positivas y negativas porque depende de la situación que se pueda presentar
2. ¿Considera que el miedo como emoción es una experiencia positiva o negativa? Argumente.
Positiva por que nos enseña a enfrentar cualquier situación que se presente buena o mala, al conocer nuestras emociones podemos aprender a manejar situaciones de cualquier tipo
3. ¿Qué son las emociones? ¿Cuáles emociones conoce?
Las emociones son reacciones que todos experimentamos o vivimos
Enojo - alegría - tristeza - miedo - nervios
4. ¿Cómo y en dónde siente la emoción del miedo?
El miedo lo siento cuando me genera incertidumbre de situaciones que no puedo controlar
5. ¿De qué manera identifica cuándo sus compañeros de clase sienten miedo?
Su forma de actuar y actuar
6. ¿Cómo hace para manejar el miedo?
Pensar positivamente para controlar la situación
7. ¿En algún momento ha ayudado a otros a afrontar el miedo? ¿Cómo?
Ayudándoles hablando con ellos y aconsejándoles que se calmen y diciéndoles que todo va a estar bien

Código 01

Conteste las siguientes preguntas:

1. Considera que las emociones son experiencias ¿positivas o negativas? Explique.
Positivas y negativas porque depende de la situación que se pueda presentar
2. ¿Considera que el miedo como emoción es una experiencia positiva o negativa? Argumente.
Positiva por que nos enseña a enfrentar cualquier situación que se presente buena o mala, al conocer nuestras emociones podemos aprender a manejar situaciones de cualquier tipo
3. ¿Qué son las emociones? ¿Cuáles emociones conoce?
Las emociones son reacciones que todos experimentamos o vivimos
Enojo - alegría - tristeza - miedo - nervios
4. ¿Cómo y en dónde siente la emoción del miedo?
El miedo lo siento cuando me genera incertidumbre de situaciones que no puedo controlar
5. ¿De qué manera identifica cuándo sus compañeros de clase sienten miedo?
Su forma de actuar y actuar
6. ¿Cómo hace para manejar el miedo?
Pensar positivamente para controlar la situación
7. ¿En algún momento ha ayudado a otros a afrontar el miedo? ¿Cómo?
Ayudándoles hablando con ellos y aconsejándoles que se calmen y diciéndoles que todo va a estar bien

ANEXO 6. ENCUENTRO 1

ENCUENTRO 24-09-2020

Trabajo sobre la película.
Luego de ver apartes de la película **Intensamente**, y el video indique:
¿Qué relaciones se pueden establecer entre el miedo y las demás emociones (alegría, tristeza, ira y desagrado) de acuerdo con la película?
Todas pueden llevar a otras o después de sentir otra llega. Por ejemplo después de sentir miedo como por ejemplo u susto se siente alivio y felicidad por que nada malo pasó o enfadarse con quien lo hizo
¿Cómo se conecta la producción de la emoción en nuestra mente y de qué forma la expresa nuestro cuerpo?
Ya que por cada emoción inconscientemente hacemos algo para demostrarlo es como una reacción natural como cuando los gatos se asustan o enfadan se erizan
¿Por qué razones no se debe dejar gobernar al miedo todo el circuito de producción de las emociones en nuestra mente y cuerpo?
Ya que gracias al miedo se puede llegar a hacer locuras y algunos a obtener fobias y tener ataques que pueden ser demasiado perjudiciales

Descripción y reconstrucción de unas situaciones del pasado asociadas a la emoción del miedo
Describe y dibuje una situación del pasado en la que sintió miedo.
Estábamos mi abuela mi prima y yo. íbamos a tomar un bus y el semaforo cambio a verde y yo solo alciano a subir mi que cuando esa cosa avanzo y yo salí corriendo y no podía moverme y estaba entrando en pánico y la respiración me era más difícil de realizar ahora me río de lo que paso esa noche pero en ese momento tenía la mente en blanco y solamente era lo único que sentía solo podía agarrarme fuerte de una barra que había y gracias a Dios el bus paro y abrió las puertas

Ubique con quienes, que pasó, que sintió, como actuó, si pudo afrontar la situación o no.

Indique
¿Qué acciones me permitieron expresar el miedo?
Aumenta inmediatamente el pulso cardiaco y la sudoración, se dilatan las pupilas, al mismo tiempo que se elevan los niveles de adrenalina en sangre.
¿Por qué es importante aceptar que siento miedo y aprender a reconocer cuando lo siento?
Aceptar nuestros miedos es el primer paso necesario para ser valientes. Sólo los cobardes y los temerarios rechazan el miedo.
¿Por qué fue importante sentir miedo para enfrentar esas situaciones del pasado?
Pupulaciones, bloqueos mental, cambios... son muchos y muy variados los efectos que el miedo provoca en nuestro cuerpo.

Lugar de producción emocional (Experiencia emocional)

INTENSAMENTE
Piter Docter
Pixar Animation Studios

Expresiones emocionales

Por qué no es debido que una sola emoción maneje el circuito de producción?

ANEXO 7. ENCUENTRO 2

Actuación conjunta de las emociones para el equipo

Inestabilidad emocional (situaciones de cambio)

Es indispensable reconocer las emociones de los otros

Trabajo sobre la película.

Luego de ver los apartes de la película **Intensamente** indique:

- ¿Cuáles son las relaciones que se pueden identificar entre el miedo sentido por los demás y el que yo siento?
 - Se puede percibir el miedo de los demás porque están ruidando, intranquilos o nerviosos, pero no podríamos decir que está percibiendo el miedo ya que tal vez tenga otras emociones que no sabemos identificar y cuando yo lo siento puedo estar transmitiendo la sensación de nerviosismo, pero muchas veces estoy nervioso, pero por el miedo
- ¿Cómo me ha afectado ese miedo no controlado de los otros en situaciones del pasado (entorno familiar, escolar y social)? ¿Por qué es importante aprender a comprender no solo lo que siento, sino por qué lo siento y como se puede reconocer la emoción sentida?
 - Recuerdo sentir miedo cuando mi mamá estuvo en la clínica por varios días y sentí impotencia de no poder ayudarla, pero mi mayor miedo era pensar que no regresaría o que tardara mucho tiempo eso me genero mucha intranquilidad e inseguridad.
 - Pienso que es importante identificar nuestros sentimientos y emociones para aprender a manejarlos y controlarlos si la situación lo requiere, cuando las personas actúan sin pensar muchas veces terminan en problemas y eso puede generar una mala sensación cuando se calman, por ejemplo en la película que vimos la niña se dejó llevar por las emociones de la niña y sin pensar fibó a un valor importante como la honestidad y al calmarse ya no pudo remediarlo y eso le genero problemas mayores.
- ¿Qué pasa cuando los demás no reconocen sus emociones en las situaciones de un conflicto convivencial?
 - Por lo general las personas actúan sin pensar, llevando a problemas graves la convivencia con las personas con las que convive o con las que lo rodean, muchas veces las personas por no saber controlar sus emociones pierden empleos, personas o cosas y dañan incluso hasta familiares.

Racionalización de la emoción: del miedo-emoción al miedo-sentimiento.

- ¿Por qué es importante aprender a detectar cuales son las formas en que los demás expresan el miedo frente a una situación conflictiva? (aceptación de las emociones de los otros)
 - Es importante conocer como los demás expresan sus miedos porque nos permite ayudar a enfrentar de manera neutral o calmada una situación conflictiva, por lo general las situaciones conflictivas siempre están acompañadas de problemas con la familia o conocidos razón por la cual se debe aprender a manejar nuestras emociones.
- ¿Cuáles son las emociones asociadas (ira-desagrado, tristeza) al miedo?
 - El miedo se puede asociar con la ira cuando estas muy molesto y tienes miedo de romper algo de la rabia
 - El miedo se puede asociar con el desagrado cuando tienes miedo de comer algo o acercarte a alguien que se raro
 - El miedo se puede asociar con la tristeza cuando estas triste por que algo le paso a un familiar y tienes miedo que le pase algo malo
- Defina con sus palabras el valor del respeto y por que es importante aprender a valorar a otros.
 - El respeto para mi es escuchar y entender a las personas ya que todos somos diferentes y aunque no estemos de acuerdo con sus opiniones o formas de vida no debemos ofender a las personas.
 - Los valores identifican a los seres humanos por ello es muy importante conocer las personas y respetarlas, cuando conocemos personas que no usan los valores nos puedes llevar a hacer cosas inadecuadas, por eso siempre es importante saber y tener presente los valores que nos enseñan en casa para ser personas de bien durante toda la vida.

APRENDIENTE 1

Desequilibrio emocional (situaciones conflictivas)

ANEXO 8. ENCUENTRO 3

NARRACION

Taller para entregar 15-10-2020. APRENDIENTE 29

Punto 1. ¿Has vivido situaciones de conflicto en la escuela? ¿Cuáles? ¿Con quién?

R/TA: Sí, cuando me molestan y no me dejan estar concentrado en mis actividades o que esté ocupado, con algunos niños del salón u otros salones.

Punto 2. Narrativa: Narrar una situación, vivencia o experiencia del pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar por agresividad o exclusión donde haya sido involucrado el miedo. Luego de prepararla algunos estudiantes la socializarán con los demás.

R/TA: Pasó cuando un niño me molestaba demasiado y a otros niños también nos pellizcaba. Yo le pregunté ¿Por qué nos molesta tanto? Y no me contesto nada, después me pellizcó y nos pelamos y llegamos a los golpes, hasta que un profesor se dio cuenta y el niño nos dejó de molestar.

Punto 3. ¿Por qué es importante aprender a reconocer los intereses de los demás en diálogo con mis propios intereses para prevenir o afrontar el conflicto convivencial?

R/TA: Para saber los intereses de los demás, entendemos sin pelear, relacionar mis intereses o gustos con los demás.

Punto 4. Define con sus palabras el valor del respeto y por qué es importante aprender a respetarme y respetar a otros.

R/TA: Es el respeto, el reconocimiento del valor propio y de los derechos de los individuos y de la sociedad.

Porque para respetar a los demás tengo que respetarme, o si quiero que me respeten tengo que dar el mismo trato.

Taller para entregar 15-10-2020. APRENDIENTE 14

Punto 1. ¿Has vivido situaciones de conflicto en la escuela? ¿Cuáles? ¿Con quién?

Sí, cuando me hicieron una falta por correr y tumbar a una niña, con mi mejor amigo

Punto 2. Narrativa: Narrar una situación, vivencia o experiencia del pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar por agresividad o exclusión donde haya sido involucrado el miedo. Luego de prepararla algunos estudiantes la socializarán con los demás.

En sexto estábamos haciendo un juego en el descanso de escondidas, yo estaba bajando por la torre de prescolar para llegar al patio pero no me dejaron bajar por mi estatura por que la profesora que me detuvo pensó que era de quinto ósea de primaria y no me dejó bajar asta que fue con mi director de grupo

Punto 3. ¿Por qué es importante aprender a reconocer los intereses de los demás en diálogo con mis propios intereses para prevenir o afrontar el conflicto convivencial?

Por que no todos pensamos igual y aun que no estes de acuerdo con algo tienes que aceptarlo

Taller para entregar 15-10-2020

Punto 1. ¿Has vivido situaciones de conflicto en la escuela? ¿Cuáles? ¿Con quién? **Vivi una situación verbal ya que era gordito, pero no en este colegio me decian cerdo y a veces me pegaban por eso me fui con un amigo mio sufrimos lo mismo.**

Punto 2. Narrativa: Narrar una situación, vivencia o experiencia del pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar por agresividad o exclusión donde haya sido involucrado el miedo. Luego de prepararla algunos estudiantes la socializarán con los demás. **Como lo dije en el punto anterior me molestaban por eso primero empezaron con burlas después se subian de nivel ya con insultos con amenazas y ahí fue donde les dije a mis papas y cuando regañaban a los niños que hacian eso me pegaban y eso me daba mucho miedo.**

Punto 3. ¿Por qué es importante aprender a reconocer los intereses de los demás en diálogo con mis propios intereses para prevenir o afrontar el conflicto convivencial? **Es importante para evitar conflictos y problemas ya que los conflictos generan problemas y es mejor el dialogo que el conflicto.**

Punto 4. Define con sus palabras el valor del respeto y por qué es importante aprender a respetarme y respetar a otros. **Como su nombre lo dice es valorar a todas las personas por igual si es gordo flaco negro blanco chino es importante respetar a todas las personas ya que creo que si uno no sabe respetar a las demás personas no se puede respetar uno mismo.**

Juan era muy buen amigo de María y llevaban una amistad muy bonita desde transición, a María siempre la habían molestado por ser gordita, pero para Juan eso nunca fue un problema, él siempre la apoyaba y la consolaba. Este año cursaban quinto, pero Juan y María quedaron en cursos diferentes.

Un día un compañero de Juan no sabía que era amigo de María y le expresó a Juan que lo que pensaba de María, dijo: María es muy gorda por eso no soy amigo de ella, sentiría vergüenza estar al lado de esa ballena. Juan no pudo controlar su sentimiento de rabia al criticar a su mejor amiga que le pegó un puño en frente de toda clase, Oscar no se quedó cruzado de brazos y le devolvió el puño generando una pelea más fuerte, al final los 2 terminaron heridos y con una falta, María supo el origen de la pelea se sintió mal pero que le dieran gorda ya no era un problema ahora se preocupaba por su amigo, Juan debió controlarse y afrontar el conflicto por medio del diálogo, sin agresión. Yo también era amiga de María pudo controlarla para que no se preocupara y también estuve hablando con Juan y Oscar para que pudieran arreglar sus diferencias. APRENDIENTE 20



Punto 1. ¿Has vivido situaciones de conflicto en la escuela? **Sí**

¿Cuáles?

Rta: Cuando unas niñas me estaban obligando a hacer algo que yo no quería, que era cumplir un reto que me habían puesto que era meteme en un charco de lodo yo no quise y ellas me cogieron y me tiraron a ese charco en el parque el día de un simulacro.

¿Con quién?

Rta: Con cuatro compañeras de mi curso de 4.

Punto 2. Narrativa: Narrar una situación, vivencia o experiencia del pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar por agresividad o exclusión donde haya sido involucrado el miedo. Luego de prepararla algunos estudiantes la socializarán con los demás.

Rta: No he tenido ningún problema con esas especificaciones solo el conflicto del punto anterior.

Punto 3. ¿Por qué es importante aprender a reconocer los intereses de los demás en diálogo con mis propios intereses para prevenir o afrontar el conflicto convivencial?

Rta: Es importante porque todos tenemos intereses diferentes y al saber reconocerlos podemos ponernos de acuerdo y afrontar cualquier situación sin ningún conflicto.

Punto 4. Define con sus palabras el valor del respeto y por qué es importante aprender a respetarme y respetar a otros.

Respeto: El respeto es como una valoración o efecto especial que se le tiene a algo o alguien a la cual no ofendemos o hacemos comentarios que la hieran también es uno de los valores fundamentales que el ser humano debe tener siempre presente a la hora de interactuar con personas de su entorno. Es importante respetarme porque si yo no lo hago los demás tampoco me pueden llegar a hacer cosas que yo no quiero o puedo dejar que me hagan cosas que tal vez no quiero por no respetarme y también es importante respetar a los otros para que ellos te respeten a ti igual que tú los respetas a ellos y a demás sería muy feo ya que te faltarían al respeto y te haría sentir mal o a algunas personas los haría sentir mal.

Taller para entregar 15-10-2020. APRENDIENTE 11

Punto 1. ¿Has vivido situaciones de conflicto en la escuela? ¿Cuáles? ¿Con quién?

RTA: Sí, lastimosamente sí e vivido en muchos conflictos en la escuela ya sea por insultar, tratar mal a un compañero, en algunas situaciones irrespetar a los profesores

Punto 2. Narrativa: Narrar una situación, vivencia o experiencia del pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar por agresividad o exclusión donde haya sido involucrado el miedo. Luego de prepararla algunos estudiantes la socializarán con los demás.

RTA: Me pasado mucho, discuto con mis compañeros, en una ocasión a la profesora la insulte, sentía mucha rabia con esa profe porque antes de su clase otra profe nos hizo una nota sin aver explicado muy bien el tema, ent insulte a la profe porque llego de mal genio a tratar mal al grupo y no deje que nos trataran mal

Punto 3. ¿Por qué es importante aprender a reconocer los intereses de los demás en diálogo con mis propios intereses para prevenir o afrontar el conflicto convivencial?

RTA: Eso es importante para así no crear malas convivencias, así tener claro lo que piensa la otra persona, de paso dejar claro tus intereses para no generar un espacio pesado o fuerte

Punto 4. Define con sus palabras el valor del respeto y por qué es importante aprender a respetarme y respetar a otros.

RTA: El respeto significa una consideración o valoración especial que se le tiene a algo o alguien, eso asimila que las personas no deben de poner apodos si la persona no quiere, también es importante el respeto en mi persona porque si no existe ese respeto nunca voy a poder respetar a las otras personas.

el conflicto convivencial?

o sienta desaprobación hacia el otro y no dañarse

COD: 60

Taller para entregar 15-10-2020

Punto 1. ¿Has vivido situaciones de conflicto en la escuela? ¿Cuáles? ¿Con quién?

Afortunadamente en lo que llevo de mi vida escolar nunca he tenido un conflicto con ningún compañero de estudio, maestro, secretaria o/u personal de aseo, siempre he sido una persona con un estilo de vida muy calmado y tranquilo, respetando a los demás y siempre dando lo mejor de mí, colaborando y aportando cosas positivas a mi institución.

Punto 2. Narrativa: Narrar una situación, vivencia o experiencia del pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar por agresividad o exclusión donde haya sido involucrado el miedo. Luego de prepararla algunos estudiantes la socializarán con los demás.

En quinto grado yo era un poco nueva ya que había estudiado en el Gimnasio el lago desde primero, pero en tercero me fui por una comisión del trabajo de mi papá, al regresar conocí personas nuevas y tuve varios amigos hasta que aproximadamente a mitad de año 2 compañeras más tenían algo contra mí, tal vez envidia, pero no lo sé en realidad, el caso es que le estaban inventando cuentos a mis otros compañeros sobre cosas no tan agradables y falsas de mí y poco a poco me quedé sin amigos. Entre ellas y yo nunca hubo un conflicto, pero sí tenía miedo de que tal vez nunca más podría volver a tener amigos y llegaba llorando a la casa, pero después la mayoría se fue dando cuenta que yo no era ese tipo de persona que le habían contado y volví a recuperar a mis amigos.

Punto 3. ¿Por qué es importante aprender a reconocer los intereses de los demás en diálogo con mis propios intereses para prevenir o afrontar el conflicto convivencial?

Es importante para tener una sana convivencia, basada en el respeto y tolerancia de las diferentes opiniones o gustos de los demás.

Punto 4. Define con sus palabras el valor del respeto y por qué es importante aprender a respetarme y respetar a otros.

El valor del respeto es cuando las personas aprendemos a reconocer, aceptar, apreciar y valorar a los demás y las cosas de los demás y es importante porque el respeto crea relaciones positivas con nuestros compañeros, en donde se genera un trato digno entre todos.

2 respuestas a vistas.

Solución

1. Si, cuando era pequeña no me dejaban jugar por mi color de piel, ya que yo soy morena, eran un grupo de niños no recuerdo muy bien sus apariencias ni sus nombres.
2. Cuando estaba en 1° de primaria, me hacían Bullying por mi color de piel, y esto me afectó durante 3 años ya que durante estos no tuve ningún amigo ni nada por el estilo, siento que fue una etapa muy difícil en mi vida, ya que siempre me tenía que hacer sola ya que nadie se quería hacer conmigo, eso a cambiando desde hace 2 años, actualmente estoy más feliz y agradecida con la vida.
3. Porque al momento de conversar los problemas o diferencias con una persona podemos llegar a una solución que nos beneficie a ambos lados, pero si al contrario no escuchamos los pensamientos de la otra persona, es muy difícil lograr algo.
4. El respeto es un valor y una cualidad positiva que se refiere a la acción de respetar; es equivalente a tener veneración, aprecio y reconocimiento por una persona o cosa, es importante aprender a respetar a los otros ya que debemos pensar en que así como trates te van a tratar.

Primer nivel Pelucula Matilda

Como actua la maestra miel, que emociones expresa.

Como actua la Tronchatoro

La disciplina en el colegio es un derecho no un deber. No es el colegio el que decide si es importante porque eso depende si que vemos uno ser feliz en la vida.

Una parte de donde denostamos y la otra a los profesores.

2. Que se tome el cuidado del peso a nivel de profesor y profesor estudiante y que no se le de privilegios a los otros estudiantes.

3. Se presenta pero muy mal porque tronchatoro se excede con su derecho de mandarlo. También efectos malos; porque tronchatoro res. Se sufran cuando.

4. Cuando la dirección tronchatoro regaña por regañar en el parque. 1. ha logrado de hablar con nuestros padres. Si es justa porque no se está midiendo el mandato de la directora.

5. Porque si nos sabemos; identificar una acción emocional si es justa o no. Porque no sabemos si tenemos que contarles a nuestros padres o profesores cercanos.

6. No todos los estudiantes no estudian con la misma (tronchatoro) de los otros. La maestra tronchatoro regaña estaba amenazando e intimidando a los niños (tronchatoro).

ANEXO 10. ENCUENTRO 5

Taller para entregar 19-10-2020. APRENDIENTE 3

Punto 1. ¿Has vivido situaciones de conflicto en la escuela? ¿Cuáles? ¿Con quién?

RTA: ¿Has vivido situaciones de conflicto en la escuela?

RTA: sí.

¿Cuáles?

RTA: En la clase de lúdicas de Robótica

¿Con quién? RTA: con un compañero de clase tuve un altercado por la elaboración de un robot.

Punto 2. Narrativa: Narrar una situación, vivencia o experiencia del pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar por agresividad o exclusión donde haya sido involucrado el miedo. Luego de prepararla algunos estudiantes la socializarán con los demás.

RTA: sí, he tenido solo un conflicto que ocurrió este año ya que en lúdicas estábamos trabajando un amigo y yo, pero al mostrárselo a la profesora dijo que estaba mal así que mi amigo en un ataque de ira rompió nuestro proyecto e inicio una pelea pues yo al ver lo rompió lo insulte y empezamos pelear y acabamos los 2 firmando observador por la pelea.

Punto 3. ¿Por qué es importante aprender a reconocer los intereses de los demás en diálogo con mis propios intereses para prevenir o afrontar el conflicto convivencial?

RTA: Porque al dialogar se entienden los problemas o ideas de la otra persona a través del diálogo, sin necesidad de la agresión verbal o física

Punto 4. Defina con sus palabras el valor del respeto y por qué es importante aprender a respetar y respetar a otros.

RTA: El respeto es «la consideración y valoración especial que se le tiene a alguien o a algo, al que se le reconoce valor social o especial diferencia». También es uno de los valores fundamentales que el ser humano debe tener siempre presente a la hora de interactuar con personas de su entorno.

Es importante respetarnos porque si no nos respetamos nosotros no podremos respetar a los demás

Saber respetar a los demás es esencial, pues representa valorar y tolerar las diferencias y comprender que ellas nos hacen crecer. Entendemos por respeto al acto mediante el cual una persona tiene consideración por otra y actúa teniendo en cuenta sus intereses, capacidades, preferencias, miedos o sentimientos.

o

Trabajo reflexivo,

En su concepto, de respuesta a los siguientes puntos por favor:

1. ¿Qué relación e importancia tiene reconocer el valor del respeto y la dignidad en algunas conflictividades escolares? (como matoneo o bullying)

RTA: Es importante reconocer el valor y la relación que hay entre el respeto y dignidad porque el respeto y la dignidad tienen mucha relación porque gracias a la dignidad nace el respeto porque la dignidad es respetar y va a las personas y si nosotros no respetamos esa dignidad no valoramos a esa persona, no se estaría aplicando el valor del respeto y tampoco se estaría aplicando la dignidad entonces si no se aplica alguna de las dos ninguna estaría valorando y si nosotros no identificamos la relación entonces yo al irrespetar a una persona no sabría que también estoy irrespetando su dignidad o puede pasar al revés que no respetamos la dignidad de una persona tampoco la estamos respetando porque la dignidad y el respeto van muy pegados.

2. ¿Cuál es la relación entre dignidad y respeto?

RTA: la relación que hay entre la dignidad y el respeto es que la dignidad es valorar y respetar a las personas entonces nosotros al respetar su dignidad también estaríamos respetando a esa persona, estaríamos aplicando el del respeto entonces como decía en el punto anterior si nosotros fallamos en alguna de las 2 entonces la otra inmediatamente se estaría viendo afectada por ejemplo si yo no respeto la dignidad de una persona ahí también estoy irrespetando a esa persona o viceversa

3. ¿Por qué la dignidad se constituye en un valor cuya validez es universal?

RTA: porque la dignidad es algo que se tiene que aplicar en todos los países del mundo porque sino las personas no se respetarían y las personas no estarían en paz y todas se maltratarían y todo el mundo haría lo que quis sin tener en cuenta el pensamiento de los demás y tampoco las personas se valorarían entonces la dignidad tiene que ser universal para que ocurra esto.

4. Defina con sus palabras el valor de la dignidad y porque es importante aprender a ubicar los límites de la relación entre dignidad y respeto.

RTA: la dignidad es cuando las personas de un mismo país tienen el derecho a ser valorados individual y socialmente por lo que son y también por el solo hecho de ser persona y también el cual implica reconocer el derecho ajeno para poder vivir en paz y tranquilidad y es importante conocer los límites de la dignidad y respeto porque si están muy relacionados pero también son cosas diferentes cada una tiene su propia finalidad y si nosotros alcanzamos a ver esta diferencia entre esas dos podíamos llegar confundidos y podríamos cometer errores graves o podríamos llegar a cometer errores no tan graves pero por eso es importante aprender a identificar esos límites para no cometer esos errores y evitar esos errores que pueden llegar a una confusión entre las personas y podría llegar eso a una pelea y pues se podría ir ya la situación de las manos de la persona por no saber esos

COD.20

Trabajo reflexivo,

En su concepto, de respuesta a los siguientes puntos por favor:

1. ¿Qué relación e importancia tiene reconocer el valor del respeto y la dignidad en algunas conflictividades escolares? (como matoneo o bullying)

Estos dos valores son parte muy importante a la hora de convivir en una sociedad como lo es el colegio, ya que estamos en constante intercambio de ideas, pensamiento opiniones que debemos saber respetar y entender de los demás y así recibiremos mismo trato cuando queramos expresarnos de todas las formas existentes.

2. ¿Cuál es la relación entre dignidad y respeto?

Estos dos valores se complementan uno a otro porque los dos hablan de que todas las personas merecen el mismo trato, con igualdad en todas las circunstancias, como en el texto dice los límites de la dignidad están en el respeto de la dignidad.

3. ¿Por qué la dignidad se constituye en un valor cuya validez es universal?

Porque la dignidad humana es un valor y un derecho innato, inviolable intangible de la persona, es un derecho fundamental y es el valor inherente al humano porque es un ser racional que posee libertad

4. Defina con sus palabras el valor de la dignidad y porque es importante aprender a ubicar los límites de la relación entre dignidad y respeto.

La dignidad humana es el derecho que tenemos todos los seres humanos a ser valorados como sujetos individuales y sociales, con nuestras características particulares, por simple hecho de ser personas.

Para mí es importante ubicar estos límites de esta relación para mejorar mi desempeño dentro de una sociedad.

ENCUENTRO 6- APRENDIENTE 1

TENGA EN CUENTA LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Reconocer la importancia de promover acciones conscientes que en ocasiones deben superar el aspecto de acción de los intereses individuales. Se trata de un tipo de acciones generadas por consenso orientadas a primar el interés y bienestar de los otros y de lo otro (entorno), promoviendo la toma de conciencia de que hay valores universales, valores para todos sin excepción de personas) como la dignidad de las personas y del ambiente (entorno) que no deben estar subordinados a los intereses particulares.

Introducción.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento que marca un hito en la historia de los derechos humanos. Elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su Resolución 217 A (III), como un ideal común para todos los pueblos y naciones. La Declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero y ha sido traducida a más de 500 idiomas.

Artículo 1. Todos los seres humanos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como está de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. (Declaración universal de derechos humanos, 2015, p. 4)

Concepto de dignidad: La dignidad humana es el derecho que tiene cada uno de ser valorado como sujeto individual y social, en igualdad de circunstancias, con sus características y condiciones particulares por el solo hecho de ser persona. Los límites de la dignidad están en el respeto de la dignidad de los demás, poniendo en práctica el principio de respeto, el cual implica reconocer el derecho ajeno para poder vivir en paz y tranquilidad, y el principio de benevolencia, esto es, la calidad de ser humano de tomar acciones que beneficien a los demás.

Trabajo reflexivo,

En su concepto, de respuesta a los siguientes puntos por favor:

1. ¿Qué relación e importancia tiene reconocer el valor del respeto y la dignidad en algunas conflictividades escolares? (como matoneo o bullying)

El respeto es importante en la escuela para poder tener una buena comunicación

2. ¿Cuál es la relación entre dignidad y respeto?

Es una aceptación, la dignidad es aprender a aceptarnos como somos y el respeto es aprender a aceptar a los demás

3. ¿Por qué la dignidad se constituye en un valor cuya validez es universal?

La dignidad es un valor

4. Defina con sus palabras el valor de la dignidad y porque es importante aprender a ubicar los límites de la relación entre dignidad y respeto.

La dignidad es aprender a respetarse a uno mismo como persona con nuestros defectos y nuestras cualidades

ENCUENTRO 6. APRENDIENTE 31

Trabajo reflexivo,

En su concepto, de respuesta a los siguientes puntos por favor:

1. ¿Qué relación e importancia tiene reconocer el valor del respeto y la dignidad en algunas conflictividades escolares? (como matoneo o bullying) porque uno no respeta a una persona como es, uno puede hacerle daño físico o psicológico

2. ¿Cuál es la relación entre dignidad y respeto? Que son una cualidad que hace valorar o respetar la persona

3. ¿Por qué la dignidad se constituye en un valor cuya validez es universal? Porque todo el mundo tiene dignidad y hay que respetarla

4. Defina con sus palabras el valor de la dignidad y porque es importante aprender a ubicar los límites de la relación entre dignidad y respeto. Porque es el respeto que se merece todas las personas en todo momento y aprender a limitarse.

ENCUENTRO 6. APRENDIENTE 28

Trabajo reflexivo,

En su concepto, de respuesta a los siguientes puntos por favor:

1. ¿Qué relación e importancia tiene reconocer el valor del respeto y la dignidad en algunas conflictividades escolares? (como matoneo o bullying)

RTA: Sin respeto no hay comunicación ni convivencia, no hay educación. Para poder educar y para poder ser educado lo primero que hay que tener es respeto por uno mismo.

Dignidad: Tiene de importancia al igual que el respeto, porque si no hay respeto tampoco hay dignidad y en la conflictividad escolar es muy importante porque es el derecho que tiene cada uno de ser valorado

2. ¿Cuál es la relación entre dignidad y respeto?

RTA: Dignidad indica el respeto y la estima que todos los seres humanos merecen y se afirma de quien posee un nivel de calidad humana impecable.

3. ¿Por qué la dignidad se constituye en un valor cuya validez es universal?

RTA: Porque es un valor para todas las personas

4. Defina con sus palabras el valor de la dignidad y porque es importante aprender a ubicar los límites de la relación entre dignidad y respeto.

RTA: es cuando la persona siente respeto por sí mismo y se valora al mismo tiempo que es respetado y valorado, es importante porque si tú tienes respeto tampoco tienes dignidad y también tienes que aprender a tener unos límites con la dignidad.

ENCUENTRO 6. APRENDIENTE 26

Trabajo reflexivo,

En su concepto, de respuesta a los siguientes puntos por favor:

1. ¿Qué relación e importancia tiene reconocer el valor del respeto y la dignidad en algunas conflictividades escolares? (como matoneo o bullying)

Es importante reconocer el respeto porque nos ayuda a entender respetar y tolerar nuestras diferencias también es importante reconocer la dignidad porque es parte del respeto hacia sí mismo y responsabilidad con tomar decisiones y su libertad.

2. ¿Cuál es la relación entre dignidad y respeto?

En las dos se debe tolerar y respetarse a sí mismo y los demás.

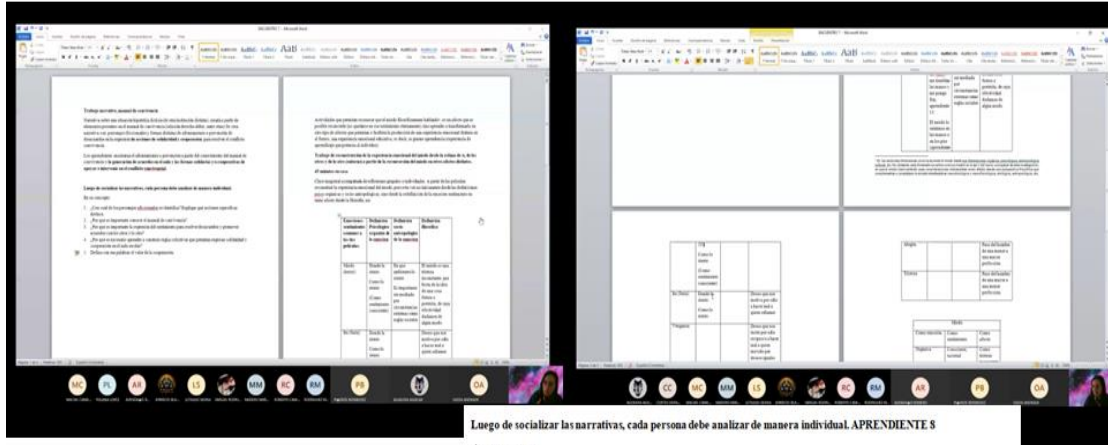
3. ¿Por qué la dignidad se constituye en un valor cuya validez es universal?

Porque es una acción de máximo respeto que debe tener todo ser humano

4. Defina con sus palabras el valor de la dignidad y porque es importante aprender a ubicar los límites de la relación entre dignidad y respeto.

Dignidad es respetarse a sí mismo, ser racional, tener responsabilidad en tomar decisiones y ser racional de tener libertad. es importante relacionar los límites de respeto y dignidad porque el respeto es tolerar y respetar la diferencias ya la dignidad es algo más hacia el respeto hacia mí.

ANEXO 12. ENCUENTRO 7



Luego de socializar las narrativas, cada persona debe analizar de manera individual.

En su concepto:

1. ¿Con cuál de los personajes aficionados se identifica? Explique qué acciones específicas destaca.
Bueno pues yo mi identificaria mas con los profesores ya que yo no podría agredir a alguien física ni psicológicamente, al contrario trataría de resolver el conflicto de la mejor manera.
2. ¿Por qué es importante conocer el manual de convivencia?
Porque conociendo el manual de convivencia podemos estar al tanto y saber que es lo que podemos hacer y así poder seguir indicaciones o normas.
3. ¿Por qué es importante la expresión del sentimiento para resolver desacuerdos y promover acuerdos con los otros y lo otro?
Bueno acá La verdad siento que bastante importante la empatía con las demás personas ponerse en los zapatos de alguien más y así poder entender su situación y poniéndonos en su lugar podemos entender muchas cosas además si nos dan ciertas emociones podemos reflexionar y solucionar nuestros problemas de la mejor manera.
4. ¿Por qué es necesario aprender a construir reglas colectivas que permitan expresar solidaridad y cooperación en el aula escolar?
Es bueno tener controles en cada área para así poder evitar problemas y llegar a la meta estipulada y pues nada mejor que las reglas se cumplan para todos sin excepción alguna.
5. Defina con sus palabras el valor de la cooperación.
Es cuando le ayudamos a alguien cuando lo necesita y ponemos en sus zapatos, ello es empatía y es muy importante para poder ayudar a alguien.

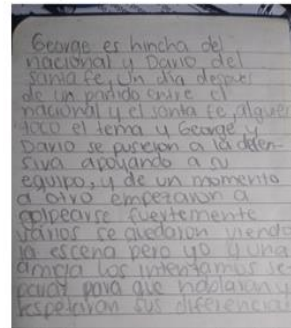
NARRATIVAS

Una vez estábamos en la lúdica haciendo y unas niñas empezaron a pelear por quien lo hacía mejor se están agrediendo física y psicológicamente enfrente de todos y los profesores lo que hicieron fue a dárles una amonestación y mandarlas con el coordinador Milton así les podían hacer la falta y reflexionar un poco sobre lo sucedido.

Luego de socializar las narrativas, cada persona debe analizar de manera individual. APRENDIENTE 13

En su concepto:

1. ¿Con cuál de los personajes aficionados se identifica? Explique qué acciones específicas destaca.
Rta: Me identifico con la mis porque ella fue la quiso y ayudo a resolver el conflicto que habia, mediante el dialogo y haciendo que ellos dijeran la verdad y que se perdonaran.
2. ¿Por qué es importante conocer el manual de convivencia?
Rta: Para poder seguir las reglas de ese manual y no infringirlas y poder tener orden en el colegio porque si yo no las conozco, yo hago cualquier cosa y todo sería un desorden y además tendría muchas faltas y me podrían echar del colegio por formar desorden.
3. ¿Por qué es importante la expresión del sentimiento para resolver desacuerdos y promover acuerdos con los otros y lo otro?
Rta: Si es importante porque así puedo saber cómo resolver un conflicto porque le puedo hablar a la persona según el sentimiento que este sintiendo y así puedo que se de cuenta de que está cometiendo un error y que debe calmarse. También alguien más me puede hablar a mi así según el sentimiento que este sintiendo. Por ejemplo cuando yo estoy sintiendo ira alguien me puede hablar de lo que puede pasar si me dejo guiar por la ira que puedo causar una catástrofe.
4. ¿Por qué es necesario aprender a construir reglas colectivas que permitan expresar solidaridad y cooperación en el aula escolar?
Rta: Porque si esas reglas no existieran no habria un orden no habria solidaridad ni cooperación porque nadie se respetaria y nadie compartiria nada con nadie ni trabajarían en equipo y harían lo que quisieran y eso está mal.
5. Defina con sus palabras el valor de la cooperación.
Rta: La cooperación es la tarea de ayudar y servir, de una manera desinteresada, a los demás. Para que los otros sean personas colaboradoras y cooperantes, es necesario que desarrollemos en ellos un espíritu generoso, solidario y altruista.



Dario lo intento pero George no pero después de intentarlo hacerlo entrar en razón y después de un tiempo acepto y dejaron de lado, a fin de cuentas se volvieron amigos

Luego de socializar las narrativas, cada persona debe analizar de manera individual. APRENDIENTE 31

En su concepto:

1. ¿Con cuál de los personajes aficionados se identifica? Explique qué acciones específicas destaca.
Con carol porque cuando me dicen algo malo me da ira
2. ¿Por qué es importante conocer el manual de convivencia? Porque hay que saber cuales son las reglas para no hacer algo que no se puede hacer
3. ¿Por qué es importante la expresión del sentimiento para resolver desacuerdos y promover acuerdos con los otros y lo otro? Porque puede que la persona este pasando un mal momento y uno diga algo que no la haga sentir mal
4. ¿Por qué es necesario aprender a construir reglas colectivas que permitan expresar solidaridad y cooperación en el aula escolar? Para poder respetarse entre personas
5. Defina con sus palabras el valor de la cooperación. Porque si uno aprender a cooperar uno se entiende mejor con las personas.

- ¿Con cuál de los personajes aficionados se identifica? Explique qué acciones específicas destaca.
con ninguno ya que casi siempre intento resolver todo pacificamente pero sería Dario ya que el al menos al final lo intento
- ¿Por qué es importante conocer el manual de convivencia?
Para así poder convivir en paz todos y sin problemas
- ¿Por qué es importante la expresión del sentimiento para resolver desacuerdos y promover acuerdos con los otros y lo otro?
Para así saber lo que siente el otro siento, para así remediarlo y sentirse arrepentido
- ¿Por qué es necesario aprender a construir reglas colectivas que permitan expresar solidaridad y cooperación en el aula escolar?
Para así convivir sanamente y para que nadie salga lastimado psicológicamente
- Defina con sus palabras el valor de la cooperación.
es la tarea de ayudar y servir, de una manera desinteresada, a los demás

El niño rudo

Habia una vez un niño muy rudo que no tenía amigos y se creía el niño más fuerte de todo el colegio, un día en la clase de español el niño fue castigado, la profe le dijo que su castigo era realizar una exposición la próxima clase y si no la hacía le iba a poner una falta de interrupción a la clase, el niño se puso muy bravo y triste al tiempo porque si llegaba a su casa con una mala nota su madre le iba a castigar, al día siguiente el niño llevo su exposición a la clase, el niño tenía mucho miedo y se puso a llorar, luego Caritos y le dijo: "no tienes que tener solo calma, respira ondo y expone", el niño ahora es más amigable con las personas, Caritos le ayudo a el niño a calmarse y no ser tan rudo

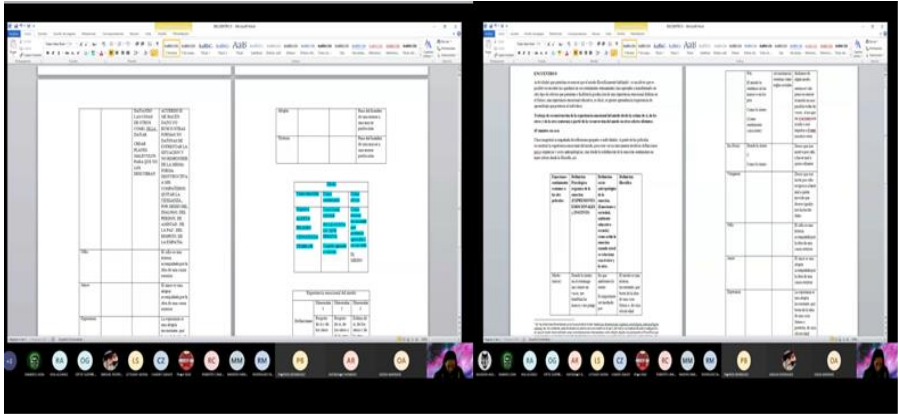
Luego de socializar las narrativas, cada persona debe analizar de manera individual.

En su concepto:

1. ¿Con cuál de los personajes aficionados se identifica? Explique qué acciones específicas destaca.
Con Caritos ya que el ayudo al niño rudo a superar su miedo, su ira y su tristeza
2. ¿Por qué es importante conocer el manual de convivencia?
Porque gracias al manual de convivencia hay un orden en el colegio y no problemas convivenciales
3. ¿Por qué es importante la expresión del sentimiento para resolver desacuerdos y promover acuerdos con los otros y lo otro?
Es importante expresar mis sentimientos porque si no los expresamos la gente no va a saber que es lo que sentimos
4. ¿Por qué es necesario aprender a construir reglas colectivas que permitan expresar solidaridad y cooperación en el aula escolar?
Las reglas se tienen que seguir para que en el aula allá una cooperación y una solidaridad, si no seguimos un a regla en el salón de clases
5. Defina con sus palabras el valor de la cooperación.
La cooperación es ver como ayudar al otro y apoyarlo en cosas que necesite

APRENDIENTE 11

ANEXO 13. ENCUENTRO 8



Narrativa

Una vez en un colegio había una niña juiciosa que siempre entregaba los trabajos siempre a tiempo tenía amigas muy buenas no todas juiciosas como ella pero le gustaba estar con ellas con tal de que la hicieran sentir bien, ella poco tiempo después sus amigas sin darse cuenta la empezaron a dejar sola y empezaron a no pasar tanto tiempo juntas ya que se hicieron amiga de otra niña, hasta llegó un momento en el que dejaron de hablar con ella así que se empezó a juntarse con otra niña, esa niña se llamaba Carol, ella nunca entregaba los trabajos ya que no entendía y no se decidía a preguntarle al profesor ni a un compañero para entender, ella iba perdiendo el año, pero se empezó a juntar con Sofía que era la niña de la que hablamos al inicio, ósea la niña a la que sus amigas las dejaron, ellas se volvieron mejores amigas, Sofía dejó de ser tan pendiente ya que ahora dejaba de preocuparse tanto por el colegio porque empezó a divertirse más a relajarse, pero eso no significó que dejara el colegio a un lado, además eso no significaba que no le importaba el colegio ya que aun así seguía siendo la mejor estudiante con las calificaciones más altas simplemente se tomaba las cosas más relajadas y no estaba tan encima del colegio, eso se le enseñó Carol, ya que se empezó a juntar con ella sus demás compañeros siempre le decían a Sofía que por culpa de Carol había bajado su rendimiento que n debería juntarse con ella por lo que hacían sentir mal a Carol, pero aun así Sofía se siguió juntando con ella a pesar de que todas las críticas que les decían, Sofía ayudó a Carol a mejorar sus notas empezó a enseñarle las cosas que no entendían por lo que Carol empezó a mejorar sus notas, pero las críticas de los compañeros seguían, así que Sofía decidió hablar con una de sus profesoras, le contó lo que pasaba por lo que la profesora le agradeció a Sofía, le dio gracias por comentarle y por ayudarle a Carol a mejorar sus notas. La profesora le llamo la atención a los compañeros que la criticaban, sus compañeros se disculparon por sus acciones además de que no solo lo decían cosas sino que también la agredían físicamente en algunas ocasiones por lo que les hicieron una falta ya que Carol había confesado eso, Carol le dio gracias a Sofía por ayudarla a mejorar sus notas y por defenderla siempre, Carol paso el año con buenas notas al igual que Sofía.

Las dos siguen siendo amigas y ya pararon las críticas y bullying que le hacían a Carol.

ENCUENTRO 1 APRENDIENTE 11

Actividades que permitan reconocer que el mundo físico frecuentemente "habla", es un afecto que es posible reconocer (se quedan en su verdadero entusiasmo) sino aprende a transformarlo en otro tipo de afectos que permitan o faciliten la producción de una experiencia emocional distinta en el futuro, una experiencia emocional educativa, es decir, se genera experiencia (experiencia de aprendizaje que promueva al individuo).

Trabajo de reconstrucción de la experiencia emocional del niño desde la estimación de sí, de los otros y de la otra (interior) a partir de la recuperación del mundo en otros sujetos distintos.

Al maestro es cara

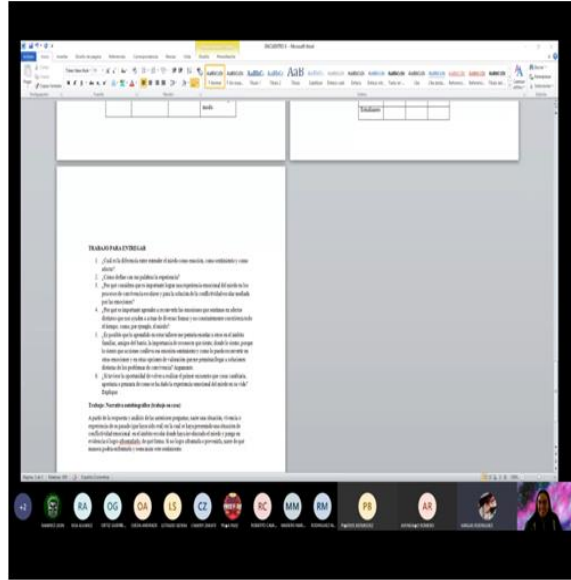
Clase magistral acompañada de reflexiones grupales e individuales. A partir de las películas reconocer la experiencia emocional del niño, pero una vez se ha alcanzado desde las definiciones psico-lingüísticas y psico-antropológicas, sino desde la redifinición de la experiencia vivida en su mundo desde la filosofía.

Estudios-estudiosos: conocer a los días películas.	Definición Psicológica-empirista de la emoción	Definición socio-antropológica de la emoción	Definición filosófica
Amor (amor)	Desde la ciencia es el sentimiento que surge cuando se ven las manos y me propaga. El amor lo sentimos en las manos o en los pies. Como lo siento. Cuando me propaga y a veces puedo quedar paralizado, cuando no puedo hacer nada con mi cuerpo, cuando me siento en el mundo y pienso en cosas buenas. (Como sentimiento)	Es el amor que me siento. El amor es un sentimiento que surge cuando se ven las manos y me propaga. El amor lo sentimos en las manos o en los pies. Como lo siento. Cuando me propaga y a veces puedo quedar paralizado, cuando no puedo hacer nada con mi cuerpo, cuando me siento en el mundo y pienso en cosas buenas. (Como sentimiento)	El amor es una emoción, que surge de la idea de una cosa buena o querida, de cuya existencia dudamos de algún modo.

En un primer momento se le ha ocurrido el mundo desde la psicología, la filosofía, la antropología, la filosofía, en su sentido, que permite al individuo reconocer el mundo desde la filosofía, la psicología, la antropología, en que el mundo tiene también una dimensión filosófica, que puede ser una perspectiva filosófica que complementa y complementa la dimensión psicológica y antropológica, filosofía, antropología, etc.

CONCIENCIA			
En (amor)	Desde la ciencia es el sentimiento que surge cuando se ven las manos y me propaga. El amor lo sentimos en las manos o en los pies. Como lo siento. Cuando me propaga y a veces puedo quedar paralizado, cuando no puedo hacer nada con mi cuerpo, cuando me siento en el mundo y pienso en cosas buenas. (Como sentimiento)	Es el amor que me siento. El amor es un sentimiento que surge cuando se ven las manos y me propaga. El amor lo sentimos en las manos o en los pies. Como lo siento. Cuando me propaga y a veces puedo quedar paralizado, cuando no puedo hacer nada con mi cuerpo, cuando me siento en el mundo y pienso en cosas buenas. (Como sentimiento)	El amor es una emoción, que surge de la idea de una cosa buena o querida, de cuya existencia dudamos de algún modo.
Verdades	Cuando surge mi cuerpo, pensando en cosas buenas y me propaga. El amor lo sentimos en las manos o en los pies. Como lo siento. Cuando me propaga y a veces puedo quedar paralizado, cuando no puedo hacer nada con mi cuerpo, cuando me siento en el mundo y pienso en cosas buenas. (Como sentimiento)	Es el amor que me siento. El amor es un sentimiento que surge cuando se ven las manos y me propaga. El amor lo sentimos en las manos o en los pies. Como lo siento. Cuando me propaga y a veces puedo quedar paralizado, cuando no puedo hacer nada con mi cuerpo, cuando me siento en el mundo y pienso en cosas buenas. (Como sentimiento)	El amor es una emoción, que surge de la idea de una cosa buena o querida, de cuya existencia dudamos de algún modo.
Ocio	Momento de felicidad en persona, con mucha alegría, cuando me siento en el mundo y pienso en cosas buenas. (Como sentimiento)	No responder a la persona, diciendo cosas buenas a una persona, no respondiendo la regla, impregnado a todos a mi	El amor es una emoción, que surge de la idea de una cosa buena o querida, de cuya existencia dudamos de algún modo.

Intervención	Intervención	Intervención	
Amor	Le maestro me enseñó a amar, con el corazón abierto, con caritas y reglas, haciéndome feliz y darme por estar con una persona.	Ayudando a los demás, descubriendo el amor mediante cartas, acciones, dándoles tiempo con ellos.	El amor es una alegría acompañada por la idea de una cosa buena. El amor es algo cuando por alguien más o por una cosa y es muy bueno sentir esa emoción, se siente muy bien y muy alegre.
Experiencia	Pasando positivamente para poder lograr lo que me propongo en mi vida cotidiana. Realizando mis metas y mis sueños.	Discreto que el hijo está o lo otro rey a hacer buenas cosas, pensando que siempre va a ir bien académicamente y con tranquilidad.	La experiencia es una alegría acompañada por la idea de una cosa buena y querida, de cuya existencia dudamos de algún modo. La experiencia es buena porque con ella podemos lograr nuestras cosas, lo que nos proponemos en nuestra vida.
Alegría	Cuando siento con tranquilidad y con paz, cuando estoy de buen humor, cuando tengo bien a la gente, cuando hago cosas con ganas.	Cuando respeto a las personas y compañeros, cuando respeto la misma cuando respeto a los demás de buena manera, cuando lo demuestro con una sonrisa, cuando me siento bien con ellos y cuando me siento bien con ellos.	Para ser bueno de una manera a una mejor perfección. La alegría es buena porque con ella se puede hacer cosas buenas y con ella se puede hacer cosas buenas y con ella se puede hacer cosas buenas.



3. ¿Por qué considera que es importante lograr una experiencia emocional del miedo en los procesos de convivencia escolares y para la solución de la conflictividad escolar mediada por las emociones?

RTA: Es importante porque nos permite conocer las diferentes emociones de las personas, lograr una experiencia emocional, conocer las emociones del ser humano a través por diferentes partes, como afrontar un conflicto escolar porque las emociones es bueno conocerla pero en un conflicto no nos podemos dejar llevar de todas las emociones como el odio y la rabia sino calmarse y hablar.

4. ¿Por qué es importante aprender a reconocer las emociones que sentimos en afectos distintos que nos ayuden a actuar de diversas formas y no constantemente con tristeza todo el tiempo, como, por ejemplo, el miedo?

RTA: el miedo nos puede ayudar a hacernos de cosas analizándolas y no dejándonos llevar, el miedo nos puede ayudar a pensar mucho las cosas y hay si actuar.

5. ¿Es posible que lo aprendido en estos talleres me permita enseñar a otros en el ámbito familiar, amigos del barrio, la importancia de reconocer que siento, donde lo siento, porque lo siento que acciones conlleva esa emoción-sentimiento y como lo puedo reconvertir en otras emociones y en otras opciones de valoración que me permitan llegar a soluciones distintas de los problemas de convivencia? Argumente.

RTA: Si ya que lo aprendido en los talleres me sirvió mucho de aprender como me puedo expresar mis sentimientos o emociones y si se diferenciar eso, puedo enseñarle a las otras personas lo que yo aprendí y lo que siento yo.

6. ¿Si tuviese la oportunidad de volver a realizar el primer encuentro que cosas cambiaría, aportaría o pensaría de como se ha dado la experiencia emocional del miedo en su vida? Explique.

RTA: no le cambiaría nada porque me sirvió mucho el primer encuentro ya que pude analizar que era el miedo y como lo podía expresar, y participaría diciendo que es el miedo como lo aplicamos en nuestra vidas y así.

Trabajo: Narrativa autobiográfica (trabajo en casa). APRENDIENTE 28

A partir de la respuesta y análisis de las anteriores preguntas, narre una situación, vivencia o experiencia de su pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar donde haya involucrado el miedo y ponga en evidencia si logró afrontarlo, de qué forma. Si no logró afrontarlo o prevenirla, narre de qué manera podría enfrentarla y reencauzar este sentimiento.

RTA: Estábamos unos amigos y estábamos hablando de muchas cosas y en una de esas cosas tocamos el tema de una hermana de un amigo, nosotras con mis amigas le dijimos a nuestro amigo que nos la mostrara en una foto y nos mostró la foto, su hermana estaba en la foto muy chistosa porque era el fondo de payaso y nos empezamos a reír con mis amiga el niño pensó que nos estábamos riendo de él y de su hermana pero no era así se puso muy bravo y nos empezó a pegar y nosotras a él también al otro día el niño le dijo a la coordinadora y teníamos miedo de que nos pudieran expulsar por pegarnos o hacernos la falta afrontamos las cosas y contamos lo que había pasado, hablando se pudo superar el miedo y resolver el conflicto.

Trabajo: Narrativa autobiográfica (trabajo en casa). APRENDIENTE 18

A partir de la respuesta y análisis de las anteriores preguntas, narre una situación, vivencia o experiencia de su pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar donde haya involucrado el miedo y ponga en evidencia si logró afrontarlo, de qué forma. Si no logró afrontarla o prevenirla, narre de qué manera podría enfrentarla y reencauzar este sentimiento.

Mas o menos todo comenzó en tercero donde estaba con 8 años en este curso conocí a una niña la cual vamos a nombrar n esta niña era la hija de una profesora por ende se creía más que los demás y por esa razón preferí alejarme de ella yo continuaba normal con mis amigas y un día tipo lleve al cole a un muñeco que tenía desde pequeña y al momento de sacarlo al almuerzo esta niña y yo empezamos a discutir ella cogió mi muñeco y lo arrojó afuera del cole yo en ese momento la empecé a tratar mal y a paliarle para que me trajera mi muñeco, local ella fue a buscar a su mamá para que saliera lo trajera pero ya no estaba yo del enojo empecé a llorar y trata mala a la niña al final mis amigas me calmaron pero que de con un gran enojo hacia esa niña todos los años después que estuve en ese cole y respecto a lo que paso después pues reconocer que había pasado con la niña y aprender a controlarme cuando pase problemas

TRABAJO PARA ENTREGAR

1. ¿Cuál es la diferencia entre entender el miedo como emoción, como sentimiento y como afecto?

Rta: Que el miedo como emoción es cuando pasa en el momento instantáneo mientras que el sentimiento es cuando tiene un miedo que puede durar mucho tiempo y que pasa cuando ve algo o alguna situación de peligro. El miedo como afecto es cuando el miedo se vuelve parte de nosotros y siempre nos va a acompañar para poder avanzar o para salvarnos o para lo contrario.

2. ¿Cómo define con sus palabras la experiencia?

Rta: La experiencia son situaciones que han pasado, que han quedado en nuestros recuerdos ya sean buenos o malos y que puede que siempre vayamos a recordar eso y también son situaciones del pasado que marcaron nuestra vida para bien o para mal.

3. ¿Por qué considera que es importante lograr una experiencia emocional del miedo en los procesos de convivencia escolares y para la solución de la conflictividad escolar mediada por las emociones?

Rta: Es importante porque poder identificar esas experiencias emocionales ayudan a que las personas puedan expresarse y no se sientan solos y también pueden resolver los conflictos con ellos mismos y con los otros, al identificar esas emociones le va a quedar más fácil resolver el conflicto porque tiene claro que es lo que siente.

4. ¿Por qué es importante aprender a reconvertir las emociones que sentimos en afectos distintos que nos ayuden a actuar de diversas formas y no constantemente con tristeza todo el tiempo, como, por ejemplo, el miedo?

Rta: Es importante aprender a reconvertirlas porque si no lo hacemos no podemos quedar estancados y podemos arrepentimos de muchas cosas que no hicimos o que hicimos por esa emoción, también podríamos hacer las cosas mal.

5. ¿Es posible que lo aprendido en estos talleres me permita enseñar a otros en el ámbito familiar, amigos del barrio, la importancia de reconocer que siento, donde lo siento, porque lo siento que acciones conlleva esa emoción-sentimiento y como lo puedo reconvertir en otras emociones y en otras opciones de valoración que me permitan llegar a soluciones distintas de los problemas de convivencia? Argumente.

Rta: Si, es posible que lo que haya aprendido me permita enseñarle a los otros identificar su miedo y sus sentimientos para que ellos sean felices y les puedo enseñar a reconvertir las emociones y así si tienen problemas poder resolverlos por medio de los sentimientos sin violencia También para que ellos estén tranquilos y sepan dónde y cómo sienten esas emociones o sentimientos.

6. ¿Si tuviese la oportunidad de volver a realizar el primer encuentro que cosas cambiaría, aportaría o pensaría de como se ha dado la experiencia emocional del miedo en su vida? Explique.

Rta: No cambiaría nada porque me parece que aporte lo que yo sabía, mis conocimientos y también lo que hicimos ese día fue muy bueno para poder identificar nuestro miedo.

Trabajo: Narrativa autobiográfica (trabajo en casa). APRENDIENTE 20

A partir de la respuesta y análisis de las anteriores preguntas, narre una situación, vivencia o experiencia de su pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar donde haya involucrado el miedo y ponga en evidencia si logró afrontarlo, de qué forma. Si no logró afrontarlo o prevenirla, narre de qué manera podría enfrentarla y reencauzar este sentimiento.

En quinto grado yo era un poco nueva ya que había estudiado en el Gimnasio el lago desde primero, pero en tercero me fui por una comisión del trabajo de mi papá, al regresar conocí personas nuevas y tuve varios amigos hasta que aproximadamente a mitad de año 2 computé más tenían algo contra mí, tal vez envidia, pero no lo sé en realidad, el caso es que le estaban inventando cuentos a mis otros compañeros sobre cosas no tan agradables y falsas de mí y poco a poco me quede sin amigos. Entre ellas y yo nunca hubo un conflicto, pero sí tenía miedo de que tal vez nunca más podría volver a tener amigos y llegaba llorando a la casa, pero después la mayoría se fue dando cuenta que yo no era ese tipo de persona que le habían contado y volví a recuperar a mis amigos.

Al año siguiente una niña de las que me habían molestado estaba en mi ruta, al principio le guardaba un poco de rencor, pero pude afrontarlo y perdonarla para seguir adelante sin conflictos.

Trabajo: Narrativa autobiográfica (trabajo en casa). APRENDIENTE 13

A partir de la respuesta y análisis de las anteriores preguntas, narre una situación, vivencia o experiencia de su pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar donde haya involucrado el miedo y ponga en evidencia si logró afrontarlo, de qué forma. Si no logró afrontarlo o prevenirla, narre de qué manera podría enfrentarla y reencauzar este sentimiento.

Un día estaba en el colegio, de repente hicieron simulacro y fuimos al parque de las banderas, ya estábamos todos del curso pero en grupos, yo estaba con tres niñas, ellas dijeron que jugáramos a verdad o reto y todas estuvimos de acuerdo, le toco a todas y faltaba yo, me dijeron que tenía que irme a un charco de lodo, yo dije que no porque ensuciaba la sudadera pero ellas dijeron que no, que lo tenía que hacer, y como me negué me cogieron las cuatro y me alzaron y me llevaron hasta al charco y me soltaron hay luego volvimos al colegio y nos fuimos a nuestras casa y mi mamá se dio cuenta, me regañó y hablo con la directora de curso pero ella solo hablo con las niñas y no hizo nada más. Yo tuve miedo cuando me cogieron y me votaron en el charco y también cuando mi mamá estaba hablando con la mis, si pude afrontar esa situación perdonándolas.

TRABAJO PARA ENTREGAR. APRENDIENTE 11

1. ¿Cuál es la diferencia entre entender el miedo como emoción, como sentimiento y como afecto?

RTA: El miedo en emoción es cuando una persona hace algo indebido y siente un tembloramiento de lo que hizo, el miedo como sentimiento es digamos cuando un familiar está al borde de la muerte, el miedo en afecto es cuando una persona no se siente segura al lado de otra

2. ¿Cómo define con sus palabras la experiencia?

RTA: Para mí la experiencia es cuando una persona sabe de lo que hace, de lo que habla o sea que significa eso tiene una capacitación o experiencia en el tema digamos cuando le dan un consejo es por experiencia

3. ¿Por qué considera que es importante lograr una experiencia emocional del miedo en los procesos de convivencia escolares y para la solución de la conflictividad escolar mediada por las emociones?

RTA: Eso sirve de lección digamos cuando a una persona le van a hacer una falta de alto grado uno siente un miedo de que le van a decir o hacer en los procesos convivenciales

4. ¿Por qué es importante aprender a reconvertir las emociones que sentimos en afectos distintos que nos ayuden a actuar de diversas formas y no constantemente con tristeza todo el tiempo, como, por ejemplo, el miedo?

RTA: Así podemos mejorar la reacción frente a la situación

5. ¿Es posible que lo aprendido en estos talleres me permita enseñar a otros en el ámbito familiar, amigos del barrio, la importancia de reconocer que siento, donde lo siento, porque lo siento que acciones conlleva esa emoción-sentimiento y como lo puedo reconvertir en otras emociones y en otras opciones de valoración que me permitan llegar a soluciones distintas de los problemas de convivencia? Argumente.

RTA: Claro que uno puede enseñar a las demás personas los que hemos aprendido en clase y así afrontar la situación mejor, la reacción

6. ¿Si tuviese la oportunidad de volver a realizar el primer encuentro que cosas cambiaría, aportaría o pensaría de como se ha dado la experiencia emocional del miedo en su vida? Explique.

RTA: Yo no cambiaría nada ya que de ahí fue el punto de partida, para empezar todos los encuentros y así concordar

Trabajo: Narrativa autobiográfica (trabajo en casa)

A partir de la respuesta y análisis de las anteriores preguntas, narre una situación, vivencia o experiencia de su pasado (que haya sido real) en la cual se haya presentado una situación de conflictividad emocional en el ámbito escolar donde haya involucrado el miedo y ponga en evidencia si logró afrontarlo, de qué forma. Si no logró afrontarlo o prevenirla, narre de qué manera podría enfrentarla y reencauzar este sentimiento.

Se aclara nuevamente que los nombres de los aprendientes puestos en las narrativas son ficcionados.