

Participación ciudadana y construcción de paz

*Reflexiones, estudios contemporáneos
e intervención*

Moisés Joel Arcos Guzmán
Coordinador



323.042
U76

Uribe Urzola, Alicia y otros 23, autores
Participación ciudadana y construcción de paz. Reflexiones, estudios contemporáneos e intervención / Moisés Joel Arcos Guzmán, coordinador
– 1 edición -- Medellín : Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional
Montería, 2020.

332 p., 16.5 x 23.5 cm.

ISBN: 978-958-764-892-8 (versión digital)

1. Participación ciudadana – América Latina – 2. Construcción de la paz – América Latina – I. Título

CO-MdUPB / spa / rda
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Alicia Uribe Urzola
© Ana María Romero Otálvaro
© Berenice Pérez Amezcuca
© David Torres Moreno
© Erika Patricia Ruiz González
© Flora del Pilar Fernández Ortega
© Ilse Cecilia Villamil Benítez
© Jorge E. Palacio
© Julián David Vélez Carvajal
© Mario Fausto Gómez Lamont
© Melissa Isabel Quintana Fernández
© Olga Liliana Ochoa Latorre
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

© Ana Lorena Malluk Marengo
© Belkis A. Castro
© Christian Benítez Núñez
© Denisse Esperanza Barrera Vázquez
© Flor Vicencia Delgado Sánchez
© Ignacio Ramos Vidal
© Jessany Herrera
© Juan Pablo Muciño Correa
© Luz Marina Castillo Astudillo
© Martha Nereida Muñoz Argel
© Moisés Joel Arcos Guzmán
© Sinay Del Carmen Valentín Guevara

Participación ciudadana y construcción de paz.

Reflexiones, estudios contemporáneos e intervención

ISBN: 978-958-764-892-8 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-892-8>

Primera edición, 2020

Escuela de Ciencias Sociales y Humanas

Grupo: CAVIDA (Calidad de vida). Proyecto: Participación ciudadana y construcción de paz, estudio comparativo entre ciudades latinoamericanas. Radicado: 254-07/19G003.
Seccional Montería

Arzobispo de Medellín y Gran Canciller UPB: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Rector Seccional Montería: Pbro. Jorge Alonso Bedoya Vásquez

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decana de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas: Ilse Cecilia Villamil Benítez

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Gestora Editorial Seccional Montería: Flora Fernández Ortega

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de Estilo: Editorial UPB

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2020

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2001-08-07-20

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

CAPÍTULO 5

Empatía y conducta prosocial en la participación ciudadana en niños, niñas y adolescentes para la construcción de paz: una perspectiva desde las experiencias de violencia, Colombia

Ana María Romero-Otálvaro *

Erika Ruiz-González**

Martha Nereida Muñoz-Argel***

Introducción

La participación ciudadana nos permite ser agentes de paz, lo que hace que sea indispensable incluir la temática desde la primera infancia, orientando a los niños, niñas y adolescentes a involucrarse en actividades que demandan capacidades sociales. En este sentido, la escuela y la familia tienen un papel fundamental durante la adquisición de habilidades para la participación. En la escuela se plantea que uno de sus propósitos es fortalecer la convivencia en un grupo o una sociedad, mediante conduc-

* Doctora en Neurociencias cognitivas aplicadas, Universidad Pontificia Bolivariana, ana.romeroo@upb.edu.co, Grupo Cavida.

** Mg. Evaluación psicológica y psicodiagnóstico, Universidad Pontificia Bolivariana, erika.ruizg@upb.edu.co, Grupo de Investigación Cavida.

*** Mg. Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana, martha.munoz@upb.edu.co, línea de investigación Psicología, salud y calidad de vida, Grupo de investigación Cavida

tas empáticas y prosociales que suscita el respeto basado en los derechos humanos y buscando el empoderamiento de la práctica democrática que debería aspirar toda la sociedad. (Bolívar, 2007)

Si bien la escuela corresponde la enseñanza de los preceptos y mecanismos de participación ciudadanía, su praxis educativa no es ajena al asunto de la construcción de paz que tiene como fundamento histórico el marco de los Estados constitucionales, en los que se establece que: “la democracia es la forma de gobierno que más necesita de la educación porque la democracia misma es una permanente educación”. (Dewey, 1998). Lo anterior quiere decir que la escuela es un escenario clave para avanzar en la formación de las personas hacia el hecho de asumir su vida democrática.

Rodríguez, López, & Echeverri (2016), afirman que además de la escuela, la familia es un escenario natural de paz y hacen notar que en la diada familia- escuela, se podrían obtener resultados favorables en cuanto a una mejor sociabilidad en Colombia. En este sentido el tránsito hacia la paz requiere incorporar las prácticas de vida cotidiana que dan sentido de comunidad en su relación con el estado.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta un capítulo centrado en un estudio realizado en la ciudad de Montería, cuyo objetivo principal estuvo dirigido a la exploración de las conductas empáticas y prosociales de niños y niñas con edades comprendidas entre 10 a 14 años, que han experimentado violencia y se consideran estas variables claves para la construcción de paz en el ejercicio de participación ciudadana.

Además, se presenta una revisión, dividida en tres apartados contruidos de la siguiente manera: Participación ciudadana en niños y niñas centrada en la familia y la escuela. Construcción de paz y Empatía y conducta prosociales: habilidades que propician la participación ciudadana para la construcción de paz. Este texto se sustenta en que las investigaciones orientadas a dar respuestas sobre interrogantes acerca del proceso de socialización del ser humano, en tanto miembro positivo en comunidad, a la luz del análisis de la conducta modulada por procesos cognitivos y emocionales, los estilos parentales y los enfoques de educación en la contribución de la transformación social.

Desarrollo

Participación ciudadana en niños y niñas centrada en la familia y la escuela

Hace 30 años se realizó la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, que permite el reconocimiento de los niños y niñas como participantes activos dentro de la sociedad y les proporciona un papel real en las decisiones, a partir de la valoración de su opinión y la resignificación de su experiencia como ciudadano dentro de la comunidad, entendiendo que la niñez y la infancia es la base en la que se fundamentan el liderazgo de la transformación social y cultural necesaria para la consecución de la convivencia y la paz.

La participación infantil es uno de los cuatro principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño y es la ruta para el ejercicio ciudadano genuino de quienes son los protagonistas dentro de la sociedad.

Novella, (2012) define la participación infantil como un constructo multidimensional, que trae implícito otros conceptos necesarios para entender el ejercicio de participar activamente de niños, niñas y adolescentes; estas dimensiones se relacionan con la representación acerca de la infancia, las experiencias educativas, el contenido curricular de la educación en ciudadanía y los valores colectivamente validados. Cada una de estas dimensiones representa un papel importante en este proceso, puesto que los imaginarios sobre la infancia influye significativamente en las futuras experiencias educativas y, por supuesto, en la manera de relacionarse con los demás; este relacionamiento debe estar mediado por habilidades que se van configurando a lo largo de la formación educativa en tanto ubican los valores como eje principal que permiten la construcción de la identidad y fomenta la base de las relaciones humanas saludables que repercuten e inciden en la edificación de la ciudadanía.

Por su parte, Gallego, (2015) asevera que para hablar de participación infantil, necesariamente hay que analizar y comprender qué es la democracia, no entendida solamente como el derecho al voto, sino como la capacidad de ser críticos, reflexivos, analíticos y autónomos con el

fin de dejar de lado el autoritarismo impartido muchas veces por los padres que fomentan actitudes futuras antidemocráticas.

Lograr que la participación infantil sea efectiva dependerá del apoyo constante por parte de la familia y la escuela en la transmisión de información adecuada, oportuna, contextualizada y adaptada para la comprensión y formación de una opinión propia de los niños, niñas y adolescentes sobre las problemáticas y necesidades del contexto, además de la motivación de convertirse en agentes transformadores por promover la asociación entre los mismos y lograr representatividad en espacios de interacción social en los que se perfilen como tomadores de decisiones en los ámbitos comunitario y social.

En este orden de ideas, el rol que ocupa la familia y la escuela, como contextos formadores y transformadores en la ciudadanía activa de niños, niñas y adolescentes, confluye como escenarios modeladores del ejercicio democrático en los que concurren la interacción de opiniones, emociones, expectativas y realidades diversas, que dirigen la resolución de conflictos mediante la negociación, la asertividad y el consenso para fomentar valores como el respeto, la tolerancia y solidaridad que conlleven la convivencia y la valoración de los derechos humanos y permitan un involucramiento activo que influya en la transformación social y humana, y contribuya a lo que debería ser el ideal o anhelo de la sociedad colombiana: la paz.

De lo anterior, resulta relevante incluir a los niños y niñas, desde edades tempranas, al ejercicio democrático, con el fin de orientar la formación y preparación de la participación activa en la adolescencia y la edad adulta. Esta preparación sumerge a las familias y escuelas en un reto que requiere estrategias y visión de trabajo conjunto, orientado a la formación en conductas que faciliten la relación entre los seres humanos, con el sentido de unas prácticas cotidianas y sociales que finalmente convergen en un marco del reconocimiento de la participación como derecho.

En tal sentido, la ciudadanía y la participación ciudadana, en la primera infancia, deben estar articuladas con la vida cotidiana, teniendo como escenarios activos la familia y la escuela y que padres, madres, cuidadores y docentes, a través de la práctica pedagógica, instauren día

a día valores que propicien su interés en vincularse y no desconocer la realidad que los rodea.

Ahora bien, la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1990), se aplica también en el contexto familiar, siendo este el primer lugar en el que se gestan las estrategias de acompañamiento del ejercicio democrático, puesto que es el primer espacio que tienen niños y niñas para encontrar puntos de conexión con el mundo social. Esto sugiere que la participación significativa y genuina es posible en el espacio del ser familia en conjunto con el fortalecimiento de la calidad educativa.

Es así como las familias se convierten y ocupan un papel clave en este proceso, ya que es, a partir de las primeras interacciones vinculares, los niños y niñas van incorporando concepciones que median en la conducta de respeto, el ejercicio de la autonomía, la empatía y la prosocialidad, variables que representan las relaciones con los demás. Tal como lo menciona Musito, (2000), la familia es el primer “laboratorio social del niño y la niña y deja impregnado en ellos un sistema de valores y creencias que van a determinar su manera de actuar en la adolescencia, es por esto que la familia se constituye en un escenario clave en este proceso, con un papel fundamental que los ubica como responsables de aspectos relacionados con enseñarles a reconocerse como individuos activos de una sociedad, así como también reconocer a los demás como seres que están en las mismas condiciones, desde el derecho. Por tanto, las dinámicas internas de las familias son un espacio para estructurar y fortalecer actitudes democráticas.

El proceso de escolarización implica necesariamente promover escenarios que faciliten la participación puesto que la escuela, por antonomasia, es espacio en y para la socialización, en esta medida es pertinente la promoción de una postura empática que movilice la cooperación y el intercambio de una sana convivencia sobre prácticas concretas en la cotidianidad, sobre todo, en contextos de alta conflictividad social que requieran transformación de experiencias marcadas por la incompreensión del derecho a la igualdad y equidad en niños y niñas.

Es significativo que las escuelas asuman un papel protagónico en compañía de las familias para que se reconozca como base fundamental en

la toma de decisiones, los principios democráticos más allá de la cuestión de “la mayoría elige”, teniendo como premisa principal el respeto por la dignidad humana, por lo cual el currículo requerirá plantearse objetivos claramente intencionado para la promoción de las conductas prosociales, la solidaridad y el respeto, para que puedan verse reflejadas en el ejercicio ciudadano.

A propósito del análisis que realiza este estudio en escenarios de violencia, Cabezudo, (2013) realizó una propuesta basada en la formación centrada en el conocimiento de las problemáticas que entorpecen la paz y hace énfasis en que estas se vean reflejadas en los diseños curriculares y de las que se apropie toda la comunidad educativa con el fin de vincular a todos en las realidades diversas y complejas de la sociedad actual, que busque alternativas que propicien un cambio más activo desde la participación individual y colectiva que esté basada en la resolución de conflictos que no admita la violencia como opción, sino, por el contrario, tengamos una postura pacífica que transforme y modifique la manera de relacionarnos con el otro en la construcción de un camino que establezca en las nuevas generaciones la construcción de la paz.

Desde esta perspectiva, la manera como percibimos la realidad que nos rodea es crucial en el momento de acompañar niños y niñas en la construcción de ciudadanía, basado en las habilidades relacionadas con la asertividad para resolver problemas. La capacidad de pensarnos y sentirnos en el lugar de los demás, la disposición y ejercicio de cooperación y ayudar a quien lo necesita, se convierten en mediadores para la formación de seres humanos integrales como agentes protagonistas y transformadores en la comunidad. Se necesita que el adulto acompañante del proceso desaprenda y vuelva a aprender sobre la participación desde la sensibilidad y la solidaridad en un contexto que ha sido marcado por el conflicto armado.

Reconocer a la escuela como un escenario en el que los niños y niñas pueden aprender y entender el lenguaje relacionado con la democracia, que fomenta valores colectivos para un proceso efectivo de participación es un reto que implica priorizar espacios para realizar lectura y relectura de contexto en la tarea de asumirse a sí mismo y asumir al otro en el escenario de realidad compartida, y en esta misma medida visionar que los estudiantes puedan aprender para ser autónomos sobre la toma de

decisiones con las realidades propias en referencia con los demás, sin perder sus necesidades y liderado desde edades tempranas, en acciones de conjunto familia e instituciones educativas.

En este sentido, son varios los retos que han de asumir las escuelas en conjunto con las familias, mediante el ejercicio de repensar la educación y los modelos curriculares que, si bien están transversalizados por contenidos y acciones para la formación en democracia, estos deben trascender hacia el ejercicio de negociación constante de las normas como también de las prácticas de adquisición de compromisos colectivos en los niños y niñas y que busquen una construcción de ciudadanía enfocada en el fortalecimiento de la convivencia, el conocimiento y la apropiación del territorio.

Por último, un tercer agente modelador en el proceso de construcción ciudadana en la primera infancia es el barrio, los niños, niñas y adolescentes experimentan parte importante de su vida emocional y social en las interrelaciones y modelos socioculturales que provee su entorno; este es un escenario relevante por su articulación con los dos expuestos anteriormente, mediante narrativas y diálogos sobre comunidad se posibilitan las transacciones de la norma implícita en la configuración del colectivo nosotros. La cualidad de las relaciones del espacio comunidad permite la emergencia de habilidades y actitudes de liderazgo o segregación, que en su sincronización con la postura crítica y reflexiva puede generar avances en el aprendizaje para la participación en la vida propia y de la comunidad.

Los tres escenarios fundamentales en el desarrollo de la participación ciudadana infantil son: la familia, la escuela y el barrio o comunidad, sin embargo, es importante propiciar nuevos espacios, donde se fortalezca la educación en ciudadanía y democracia, fundamentada en habilidades como la empatía, la prosocialidad y valores colectivos en general.

Construcción de paz en la primera infancia, niñez y adolescencia

Comprender que la violencia ha estado presente por generaciones en la sociedad colombiana exige reconocer que los niños, niñas y adolescentes cargan una pesada historia que promueven imaginarios, preceptos y prejuicios en la percepción heredada y sostenida por esta realidad, aspecto

que por su obviedad no se tiene en cuenta dentro de los espacios de participación y reconstrucción del tejido social, al rescatar la subjetividad como la herramienta clave para la proyección de un individuo a partir de las percepciones personales sobre las diversas realidades que confluyen en las relaciones entre todos los individuos que interactúan en sociedad.

Entendido esto, ceder la voz y escuchar la opinión de quienes son pilares fundamentales de un país: los niños, niñas y adolescentes, permite comprender que son ellos los actores centrales en los procesos de construcción de paz y reconciliación puesto que hay que reconocer que, a pesar de que el conflicto les ha golpeado de manera directa y contundente, les han robado su niñez por la muerte, las lesiones y el estrés tóxico, aunque tienen toda la capacidad para plantear propuestas que apuntan a la reconciliación y a la paz desde sus cotidianidades personales, familiares y comunitarias y que estas propuestas deben ser escuchadas e incorporadas por los diferentes actores que tienen poder para tomar decisiones y cambiar esta realidad (Martínez, 2019)

De esta forma se desmonta la idea de que los procesos de negociación, reconciliación, paz y reparación, son exclusivos de los adultos, políticos y dirigentes en tanto excluyen a quienes no fomentaron la violencia o el conflicto, pero fueron las víctimas con mayor impacto, sin derecho a la opinión o, incluso, a la defensa de sus propios derechos, vulnerables y sin las garantías que toda sociedad debe llevar como estandarte: la protección integral de los niños, niñas y adolescentes.

La construcción de paz es una deuda con los niños y niñas y, para cumplir con esta deuda, en primera instancia, es necesario escuchar sus opiniones, permitirles manifestar sus sentimientos y comprender las expectativas que tienen sobre la sociedad y el país, con reparación y formación del tejido social en el que el eje principal son los niños.

La formación de niños, niñas y adolescentes, como agentes de cambio y constructores de paz, exige la transferencia de información y conocimiento, la preparación y el empoderamiento de los derechos y deberes como ciudadanos y el fomento de habilidades argumentativas críticas, que no emergen de manera espontánea y que deben ser buscadas de manera intencionada a través de acciones y estrategias pedagógicas concretas (Artizabal, 2018).

La familia es el contexto primario en el que se despliegan un modelamiento, aprendizaje social y relaciones afectivas que posibilitarán los avances en edades tempranas de habilidades cruciales para la interacción en la comunidad. Durante la primera infancia, el escenario familiar se convierte en el paso inicial en la fundamentación de las configuraciones de las particularidades subjetivas de un individuo. La crianza, el acompañamiento familiar, las relaciones parentales y el sentido de pertenencia familiar, son los procesos de transferencia de los imaginarios, preceptos, valores, expectativas, información y conocimiento sobre la vida, el mundo y la realidad a partir de las intersubjetividades que emergen de las relaciones familiares.

En el estudio “*Investigación para la paz: perspectiva de paz desde la primera infancia y sus agentes relacionales*”, se reconoce a la crianza como eje fundamental para la formación de constructores de paz desde la primera infancia, no obstante su conclusión remarca que para configurar escenarios y espacios del buen trato a partir de la cultura de paz en la primera infancia, es necesario la corresponsabilidad entre las familias y agentes educativos y un diálogo permanente con la política pública de la primera infancia. (Artizabal, 2018)

Así surge la propuesta de enfatizar en la formación de constructores de paz desde la primera infancia con la intervención en los primeros años, en habilidades comunicativas, cognitivas y sociales que permitan el reconocimiento propio y el de los demás en escenarios de ciudadanía y participación democrática en la familia, escuela y comunidad.

En Colombia, la primera infancia ha cobrado vital importancia desde la implementación de la política pública de Cero a Siempre, en la que uno de los objetivos primordiales es el establecimiento de resiliencia y la formación en valores ciudadanos. Se considera que la formación en los hogares comunitarios y centros de desarrollo infantil se fomentan las áreas necesarias para la manifestación de los deseos, necesidades y expectativas que los niños y niñas tienen de la sociedad y se parte de las habilidades comunicativas y sociales como precursores de la posterior participación de los niños en diversos escenarios; posteriormente, y como un claro *continuum* de este ejercicio, en el grado Transición, se implementan los derechos básicos del aprendizaje como una hoja de ruta que provee el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la Ley de Desarrollo

Integral para la Primera Infancia, en la formación integral de los niños en el periodo pre-escolar. Los tres propósitos articuladores de los Derechos Básicos del Aprendizaje en esta edad (5-6 años), se centran en tres premisas: las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo; las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad y las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo (Ministerio de Educación Colombiano, 2016). Es posible apreciar que en la formación integral, durante la primera infancia, se constituyen como propósitos la formación de la identidad entre la intersubjetividad y el relacionamiento con los demás y se configuran relaciones emergentes en la sociedad, la comunicación y la participación como fundamento de la representación de la realidad y origen de la transformación social y la valoración de niños y niñas como constructores activos del mundo a través del aprendizaje y la comprensión del mismo desde sus realidades. Aquí se vislumbran los precursores de la participación ciudadana y la construcción activa de la sociedad.

Entre los 18 Derechos básicos del aprendizaje que establece el Ministerio de Educación colombiano, se resaltan cinco porque están altamente relacionados con la formación en ciudadanía y con constructores de paz: toma de decisiones frente a algunas situaciones cotidianas; reconoce que es parte de una familia, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones; participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes; crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación y establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor (Ministerio de Educación Colombiano, 2016).

El ejercicio real de estos propósitos de los Derechos básicos del aprendizaje durante la primera infancia, en la familia y la escuela, permitirá establecer las habilidades para la práctica activa dentro de la sociedad y la democracia.

En el caso de las edades que constituyen la infancia, el ingreso curricular a la primaria introduce asignaturas específicas que relacionan los

conceptos de paz y ciudadanía, específicamente en las ciencias sociales, ética y la cátedra de la paz.

Los cambios en el raciocinio y la salida del pensamiento egocéntrico, propios de la primera infancia, permite que los estudiantes se piensen como miembros activos de la sociedad para que identifiquen cómo los afectan las realidades y las situaciones locales, nacionales e internacionales.

De esta forma, la escuela cumple un rol fundamental en la formación de constructores de paz, puesto que la facultad de transmisión de la información y el conocimiento contextualizado y limpio del sesgo personal, facilita la memoria histórica construida en el colectivo de las experiencias intersubjetivas de los miembros de la sociedad al brindarse protagonismo a las vivencias de los niños y niñas a partir de sus relatos y manifestaciones, permitiendo a su vez, la proyección de su vida dentro de un país que logre la reparación, el perdón y la paz.

Se habla entonces en este rango etario escolar sobre educación para la paz, basada en los enfoques que engloba: la memoria y reconciliación, formación en valores, formación ciudadana, política y en derechos humanos, etnoeducación, interculturalidad y diversidad, inclusión de población víctimas y excombatientes y prevención del reclutamiento (Rojas & Machuca, 2019). A través de estos procesos se configuran los esfuerzos institucionales de enseñanza del ejercicio ciudadano y democrático en los niños y niñas.

De igual forma, se conforman las asociaciones comunitarias y municipales que proveen el asocio de los niños y niñas en contextos y objetivos comunes con el ánimo de propiciar encuentros de diálogos y retroalimentación en relación con las realidades comunitarias y sociales. Las mesas de participación de niños, niñas y adolescentes son una estrategia municipal y departamental que funciona como un mecanismo de participación, orientado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con el objetivo de brindar espacios para que ellos participen y propongan alrededor de los requerimientos para las actividades lúdicas y de la política pública de primera infancia, infancia y adolescencia de un territorio específico (Instituto Colombiano de Binestar Familiar, 2017), estos espacios logran que el niño se identifique a sí mismo como

agente activo en la sociedad y, por ende, posibilita las habilidades de construcción colectiva de escenarios de convivencia y de paz.

Siguiendo el ciclo evolutivo humano y su relación con la construcción de paz, la adolescencia vislumbra entonces el despliegue del liderazgo y la reciprocidad dentro de los miembros de la sociedad.

En este momento evolutivo, la crítica sobre las problemáticas sociales fundamentada en la empatía y la conducta prosocial, parte del entendimiento de las necesidades de los otros orientado al bienestar colectivo y se constituye en el deber ser de la protección de los derechos humanos como el ejercicio cúspide de la democracia.

Los ideales filosóficos de la democracia, la consolidación de la identidad personal, la valoración de la pertenencia al colectivo, y el deseo por la transformación de la sociedad, impulsan a los adolescentes a manifestar una mirada crítica en el análisis del estado actual de su localidad, comunidad y país.

De esta forma, es el barrio la comunidad, la localidad, el escenario en el que se despliegan las oportunidades para la transformación social, desde la conciencia ciudadana del compromiso activo de los jóvenes en la sociedad.

No obstante, en esta etapa psicoevolutiva, los adolescentes son vulnerables a participar en acciones que van en contra del bienestar propio y de la sociedad, dirigidos a conductas delictivas, drogodependencia e, incluso, reclutamiento. Por estas razones se hace necesario el acompañamiento familiar y escolar constantes durante estas edades.

En la investigación, “*Pedagogía social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana*”, se concluye sobre la necesidad de priorizar los adolescentes como protagonistas en la adquisición de habilidades de convivencia en construcción de cultura de paz, a través de la prevención de conductas problemáticas y asociales de la juventud desde programas de calle y comunitarios que los vinculen con entornos socioculturales y favorezcan factores de protección desde acciones en red, (Del Pozo, Martínez, Manzanares, & Zola, 2017).

Es posible concluir que la construcción de paz durante la primera infancia, niñez y adolescencia, están mediada por los contextos en los que vive el niño y la etapa del ciclo evolutivo humano; en este sentido, el primer escenario es la familia, respondiendo a las necesidades durante los primeros años de vida de una persona, sin dejar de lado la corresponsabilidad con los cuidadores, docentes y agentes comunitarios, de esta forma se posibilita el puente entre el contexto familia y escuela durante la niñez, siendo básico la la transmisión de conocimiento e información de tipo académica como herramientas cruciales para formar a los niños y niñas en actores de la sociedad; de esta forma, durante la adolescencia el barrio y la comunidad se convierten en el lugar de asociación de los jóvenes para la participación en los procesos de consenso, paz y reconciliación.

Empatía y conducta prosocial: habilidades que propician la participación ciudadana para la construcción de paz

Como se ha expuesto en los apartados anteriores del presente capítulo, para ayudar en la formación de seres activos, críticos y reflexivos socialmente, es necesario vincular diferentes escenarios tales como: la familia, la escuela y el barrio o comunidad. Sin embargo, es indispensable detenerse en el análisis y comprensión de habilidades que protagonizan los procesos de transformación de violencia y que además propician espacios de sana convivencia en todos los contextos.

Ubicándonos en nuestro contexto, Colombia, la violencia y las tensiones por la misma han sido aspectos constitutivos de la identidad nacional, lo cual lleva a realizar un análisis de aquellas habilidades que teóricamente fortalecen la sana convivencia escolar, familiar y social y potencien seres autónomos y participativos de las decisiones comunitarias.

En el caso del departamento de Córdoba, este ha sufrido históricamente épocas de violencia que se recrudecen por el narcotráfico, la minería ilegal, los desplazamientos masivos, presencia de grupos armados y la disputa de tierras para la siembra de cultivos ilícitos; la falta de una intervención clara, sólida y efectiva del Estado ha propiciado escenarios de violencia y criminalidad en este territorio, puesto que el departamento

de Córdoba ha sido un claro ejemplo de la debilidad estructural del Estado para ejercer el monopolio legítimo de la violencia e instaurar sus instituciones herméticas (Morales, 2014).

De la contextualización anterior, surge la necesidad de ubicarnos desde una perspectiva, que prioriza habilidades como la empatía y la conducta prosocial, en la promoción de una sana convivencia entre los integrantes de una comunidad, visualizando estas variables como mecanismos que interrumpen la perpetuación de los ciclos de violencia, tal como lo han evidenciado algunas investigaciones (Garaigordobil, 2005; (Redondo, Rueda, & Amado, 2013).

En relación con la conducta prosocial, esta es definida como toda aquella acción positiva con/ sin motivación altruista dirigida a ayudar al otro (Garaigordobil & Fagoaga, 2006), es decir, está relacionada con conductas de empatía que propician la cooperación y la solidaridad en un grupo o sociedad. Existe evidencia científica que considera la conducta prosocial como una variable eficaz para el trabajo con niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de violencia o que han estado vinculados alguna vez con grupos armados ilegales (Narváez y Gómez, 2018). Estos autores establecen que el fortalecimiento de conductas empáticas y prosociales ayuda a resignificar las secuelas dejadas tras estar inmersos en contextos violentos.

Ahora bien, si se piensa en un proyecto de formación ciudadana, la empatía, entendida como una competencia que requiere la capacidad no solo de ponerse en el lugar del otro, sino de comprender sus emociones y sentirlas como propias, se convierte en un eje importante en la construcción de principios que fundamenten los derechos humanos.

Asimismo, es una habilidad básica en la resolución constructiva de conflictos, ya que implica comprender los puntos de vista de los demás, minimizando respuestas violentas y propiciando espacios de resolución pacífica.

De acuerdo con López y Richaud, (2014) la empatía es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar, esto la convierte en una de las bases de la participación ciudadana, en la que adquiere mayor

relevancia el reconocimiento del otro, con igualdad de derechos, para que se pueda establecer una relación sana y se prioricen los métodos pacíficos para la resolución de problemas.

En este orden de ideas, la empatía y la conducta prosocial, estimuladas desde la primera infancia en diversos escenarios como la familia, la escuela y la comunidad, constituyen una oportunidad pedagógica en el ejercicio de enseñanza- aprendizaje en relación con la formación en participación ciudadana mediada por habilidades que favorecen la formación de seres humanos participativos y constructores de paz.

Aunado a lo anterior, el fortalecimiento de dichas habilidades garantiza un mejor entendimiento de las realidades vulnerables, impregnadas de violencia, comprendiendo la importancia de propiciar espacios y modelos para el altruismo, la solidaridad y el respeto que conlleven finalmente a una sana convivencia.

Asimismo, unos niveles adecuados u óptimos de empatía y conducta prosocial, pueden movilizar procesos de socialización en todos los contextos en el que se encuentren inmersos los niños, niñas y adolescentes, dándole herramientas para potenciar recursos personales, en el afrontamiento de situaciones adversas, al tiempo que un factor protector en la aparición de futuras conductas dañinas, además, ser partícipes de manera autónoma en las decisiones de la sociedad.

Lo anterior es soportado por Mestre, Samper & Frías, (2009) quienes han manifestado que la empatía es considerada un factor protector, ante el posible desarrollo de conductas antisociales. Esta afirmación se evidencia en investigaciones que reportan que aquellos individuos con un nivel óptimo de empatía, suelen ser más sensibles a las situaciones que enfrentan los demás, además de tener la capacidad de comprender las consecuencias negativas que tienen las conductas agresivas (Richaud de Minzi, 2009).

Por su parte, la conducta prosocial es estimada como una vía efectiva para reducir la agresividad y la violencia, pero sobre todo para construir relaciones sociales basadas en la cooperación, suscitando escenarios de participación basada en valores que fortalecen una convivencia integral (Ministerio de Prorrecección Social, 2007).

De lo anterior se refuerza la relevancia de propiciar y promover espacios para la construcción de ambientes participativos y democráticos, siendo esto responsabilidad de todos los seres humanos que hacemos parte de la sociedad, tanto en las escuelas, como en la vida familiar porque favorecen la edificación de competencias ciudadanas.

A pesar de las condiciones sociales que atraviesa el país, en términos de violencia y conflicto armado, son escasos los estudios que le dan relevancia a las habilidades trabajadas en este capítulo, siendo este un campo prometedor que ofrece múltiples opciones que potencien procesos participativos que conlleven la construcción de la paz en Colombia.

A continuación, se presentan los resultados más relevantes de la investigación “*Empatía y conductas prosociales en niños y niñas de 10 a 14 años que han experimentado violencia: agentes de construcción de paz por medio la participación ciudadana*”. Este estudio tuvo una metodología mixta, con un enfoque multimétodo, que se apoyó en el estudio de casos que propone unas formas de pensar la realidad social y unas técnicas que son útiles para estudiarla y que sirve al propósito fundamental de la investigación.

Discusión y conclusiones

Conforme a la movilización por el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como protagonistas de construcción de paz, en la perspectiva de la participación desde la conducta empática y la prosocialidad en las interacciones del colectivo social, se presenta la siguiente discusión a la luz de los resultados obtenidos del estudio: *Empatía y conductas prosociales de niños niñas de 10- 14 años que han experimentado violencia: agentes de construcción de paz por medio de la participación ciudadana*. Este estudio se realizó en la ciudad de Montería, a partir de la identificación de las características sociales, familiares y demográficas de las familias y los niños que han experimentado algún tipo de violencia; para ello, se realizó el relevamiento de información basado en criterios específicos en los que se categorizan los tipos de violencia, estableciendo las comunas municipales con mayores índices de eventos violentos reportados e identificando las instituciones educativas en cada uno de los barrios que hacen parte de las comunas.

De esta forma fue posible determinar la muestra del estudio en el que participaron 83 menores matriculados en cinco instituciones educativas de la ciudad de Montería: Robinson Pitalúa, Victoria Manzur, La Pradera, Manuel Ruiz Álvarez y Megacolegio Los Araujos, las cuales hacen parte de las comunas 1,2,4 y 6, identificadas con índices de eventos violentos más altos en términos de violencia intrafamiliar, violencia civil (homicidios, hurtos, extorsiones y lesiones personales), violencia de género y violencia contra niños, niñas y adolescentes. Los menores que hacen parte de la muestra fueron reportados en estadísticas institucionales dentro de eventos de violencia.

Las instituciones educativas Robinson Pitalúa y Victoria Manzur aportaron el 75,9% de la muestra. La proporción de estudiantes de género masculino representó el 85,5% mientras las mujeres fueron el 14,5%. La edad promedio de la muestra fue de 12 años \pm DE 1,2 años. Según la estratificación socioeconómica, el 86,7% de los menores reside en el estrato 1 y en proporciones menores en los estratos 2,3, y 4; así mismo los resultados muestran que si bien los menores en un 56,6% indicaron tener atención en salud por parte de una EPS o estar adscritos al Sisben, un 36,1% no sabe si tiene cobertura en los servicios de salud o cree no tenerla (7,2%).

En cuanto a los aspectos familiares, se encontró que los menores encuestados en general están bajo el cuidado de sus madres (43,4%), sus abuelas (13,3%) y ambos progenitores (12,0%), sin embargo, hay otros familiares cuyo parentesco es hermanos, tíos y primos que también realizan cuidado de los menores cuando ellos no están en su jornada escolar. Según la información de los menores, los familiares que los cuidan han realizado estudios de nivel primario (22,9%), han alcanzado el nivel de bachilleres (39,8%) e incluso son profesionales (14,5%).

A los menores se le indagó frente a la forma como se afronta una situación de conflicto (discusión) o violencia (peleas) en el hogar, y se encontró que el diálogo es la forma más común de resolver un conflicto en sus familias, así lo indicó el 69,9% de los menores, así mismo, el 26,5% respondió que las agresiones verbales y físicas son la forma de enfrentarlo.

A su vez se indagó si han experimentado, además, algún tipo de violencia en el barrio, y se encontró que el 63,6% indicó que sí, situaciones

que están relacionadas, en su mayoría, con peleas callejeras, insultos entre vecinos, chismes o enfrentamientos que suceden por hacer trampa mientras realizan juegos.

Se perfila que los niños entre 9-15 años que hacen parte de este estudio identifican, en su mayoría, el dialogo como la mejor manera de resolver los problemas, no obstante, esta apreciación no los excluye de eventos violentos dentro de la familia, la escuela o el barrio, ya que se evidencia que, en su mayoría, experimentan su contexto barrial como violento (peleas callejeras, insultos entre vecinos, chismes o enfrentamientos).

Resalta el dato que reportan los niños y niñas del estudio sobre la violencia experimentada en el barrio (63% de la muestra), ya que es un posible indicador de la impronta generada por años de violencia en la ciudad, como hábitat en el que la convivencia comunitaria, resolución de problemas interpersonales y el uso de la violencia dentro de los integrantes del barrio, se constituye como una conceptualización colectiva de la comunidad en términos hostiles y no se establecen procesos de sana convivencia.

Sin embargo, es menester resaltar que los menores identifican estos hechos como problemáticas que deben resolverse, a través del diálogo y la resolución de conflictos, manifestando una preocupación dentro del contexto que los involucra, sin que sean ajenos a las necesidades de su comunidad. De esta forma, expresan el deseo de convivir en paz y armonía.

En cuanto al análisis de los resultados sobre la evaluación de la empatía, realizado por medio de la administración del instrumento: “*Cuestionario multidimensional para niños*”, se obtuvo que la población está situada en un nivel medio de empatía, evidenciado en la siguiente distribución estadística: nivel medio con un porcentaje del 78.3%, el resto se ubicó en un nivel bajo (6%) y nivel alto (15,7%). Estos resultados permiten advertir que estar expuestos a eventos violentos no ha significado una ausencia total de empatía, sino que, a pesar de esto, los niños y niñas han alcanzado procesos empáticos en niveles medios.

Además, se establecieron niveles para cada una de las dimensiones que conforman la empatía y se destaca que el 69,5% de la población

presentó niveles altos de actitud empática, seguido de un 46,3% de alto nivel de autoconciencia. Los niveles medios tomaron el protagonismo en la dimensión contagio emocional y regulación emocional. En estas dimensiones se pudo observar porcentajes importantes en los niveles bajos. En este orden de ideas, las fuentes de referencia indica que la empatía que los niños perciben en sus padres explica, en un modo significativo, el fortalecimiento de su propia empatía (Richaud de Minzi, 2013), lo que puede explicar los niveles de la dimensión de contagio emocional de la muestra en términos de relaciones familiares puesto que manifiestan sentir que los demás no recurren a ellos en los momentos en que se sienten con rabia, ira, miedo y tristeza, lo que los lleva a optar por el aislamiento o pensamientos de culpa y venganza, lo que explica que el contagio emocional del niño, en relación con sus cuidadores, actúa como un estímulo incondicional que motiva a los cuidadores a actuar antes de que ocurra un evento “estresor” (Preston & De Waal, 2002), teniendo en cuenta que la empatía y la conducta prosocial tienen un componente vicario y de aprendizaje por modelamiento, el establecimiento de estas actitudes y conductas en otros contextos serán coherentes con las aprendidas en el ámbito familiar, lo que explica por qué el 41,0% de la población manifiesta nunca o pocas veces sentir la misma emoción cuando ve llorar a alguien que no conoce, considerando que dejarlo solo es lo que se debería hacer. Un dato interesante que aporta la revisión científica y bibliográfica en relación con la familia como modeladora de la empatía y conducta prosocial, y que se discute a la luz del anterior resultado, surge de la investigación: “*Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz*”, en la que los autores, a partir de una revisión documental de artículos resultados de investigación, comprendidos entre 2012–2017, seleccionados de bases bibliográficas científicas como Emerald Insight, Redalyc, Scielo, Dialnet, Google Académico y GALE, en los ejes temáticos: neurociencia y primera infancia, analizan los aportes del material científico en las siguientes categorías: desarrollo neuropsicológico, habilidades cognitivo-sociales, funcionamiento cerebral y estrategias de intervención para la construcción de paz, concluyen que se reconocieron como las principales competencias ciudadanas a estimular en la primera infancia: la empatía, relacionada con las neuronas espejo; la regulación emocional, vinculada con el control inhibitorio; y la resolución de conflictos, que se relaciona con la fluidez mental y verbal (Cárdenas Cáceres, Carrillo Sierra, Mazuera

Arias, & Hernández Peña, 2018), es decir, la empatía y prosocialidad como aprendizaje primario en el entorno inmediato de los primeros años de vida: la familia.

Una vez caracterizada la población objeto de estudio, se identifica la percepción de los menores en relación con los escenarios en los que conviven: la familia, la escuela y el barrio.

La población identifica a la familia como el lugar en el que se establecen normas y se dan los lineamientos para las conductas generales que se deben realizar en la sociedad, asimismo, tal como lo indica la bibliografía, en el contexto familiar se gestan los precursores de conductas empáticas y prosociales. De este modo el 77,1% de los estudiantes admitió que en sus familias hay normas, el 39,8% indicó cumplirlas, de igual forma manifiesta que el castigo (51,8%) es la principal forma que prevalece entre ellos y sus familias cuando no se cumple la norma, pero cuando se presenta una situación de conflicto o violencia en el hogar, se recurre al diálogo (69,9%).

Los resultados indican también que ayudar voluntariamente al otro está en consonancia con el hecho de vivir en una familia con normas (33,7% tiene norma), cumplir siempre la norma 14,5% y siempre ayudar al otro), además de utilizar el diálogo, para resolver situaciones de conflicto dentro del hogar.

No obstante, en cuanto a las emociones y la conducta que se emiten para afrontar las mismas dentro del contexto familiar, se evidencia que, en momentos de ira, rabia, miedo o tristeza, los niños y niñas participantes del estudio manifiestan conductas internalizadoras, como aislamiento, llanto y pensamientos de culpa y venganza, pues las respuestas se saturan en las expresiones:

“me encierro en el cuarto”, “me pongo a llorar solo”, “no quiero que me hablen”.

Aquí entra la escuela, como el escenario en el que los niños manifiestan encontrar apoyo para la externalización de sus emociones y la manifestación de sus deseos personales. Las instituciones escolares se perciben como un reflejo de la sociedad y, como tal, son altamente demandadas

en relación con los mismos desafíos que en ella se presentan, (Tapia, Guitierrez, & Carrillo, 2019).

De esta forma, los menores del estudio reportan en 91,6%, que los profesores de la institución educativa enseñan cómo tener una buena convivencia escolar, así como también expresan que se sienten seguros en la escuela e identifican a los docentes como personas que los apoyan, puesto que la tendencia, ante situaciones conflictivas o explosiones de ira, rabia o llanto, es a buscar a alguien que ayude a través del diálogo. La violencia, epítome de una mala convivencia social, opera, también, para los jóvenes como una cultura propia de relación y creación de identidad (Mena, Becerra, & Castro, 2011), el acompañamiento oportuno y empático en los adolescentes durante estos procesos, posibilita la formación en prosocialidad y en la construcción de cultura de paz, de esta manera se asume que el fortalecimiento de la convivencia y la ciudadanía cursa necesariamente por la presencia de habilidades socioemocionales y éticas que promuevan la participación y el diálogo entre los estudiantes (Tapia-Gutiérrez & Cubo-Delgado, 2017).

Por su lado el contexto comunitario entendido como el barrio en el que residen los participantes del estudio, es categorizado como un lugar inseguro, violento, peligroso y con riesgos altos para los niños, niñas y adolescentes

Las respuestas de las preguntas abiertas referidas al barrio, indican que existen muchas peleas, enfrentamientos, lesiones personales e, incluso, asesinatos dentro de la comunidad y se resalta que la convivencia entre vecinos es compleja y altamente conflictiva.

En una de la respuesta acerca de la convivencia en el barrio un estudiante encuestado respondió:

“un día me quise matar con un vecino”

A su vez, es posible analizar que se percibe al barrio como el lugar de mayor vulnerabilidad a la violencia, siendo la familia el contexto en el que buscan protección y defensa de los posibles conflictos que se puedan presentar, no obstante, esto genera, al mismo tiempo, enfrentamientos entre los vecinos, puesto que se identifican pocas habilidades de resolución de conflictos.

Se concluye que la población objeto de estudio de la investigación, considera al barrio como el contexto en el que más experimenta violencia, sintiéndose vulnerables y atacados constantemente, de esta forma el lugar de protección es la familia; sin embargo, se evidencian conductas de aislamiento, venganza y culpa cuando experimentan emociones como la ira, rabia, miedo y tristeza, lo que indica que no se establece una red de apoyo interpersonal entre los miembros de la familia, lo que explica los niveles de contagio emocional en las dimensiones que conforman el constructo empatía, esto a su vez conlleva que en la convivencia escolar y los procesos de construcción de cultura de paz, no se establezcan actitudes empáticas consistentes, si bien se realizan conductas prosociales en la mayoría de la población que manifiesta entender la norma y respetar los límites impuestos en la familia y la escuela. El espacio en el que expresan sentirse más seguros, tenidos en cuenta y apoyados es la escuela, en donde, ante conflictos y discusiones que en su mayor frecuencia se presentan entre estudiantes, buscan ayuda de docentes y autoridades, así como lo hacen cuando se sienten tristes, iracundos o molestos, razón por la cual se puede considerar a los docentes como modeladores de actitudes empáticas y conductas prosociales que benefician la participación de los niños, niñas y adolescentes en la resolución de conflictos, negociación, y consensos en la formación en la construcción de cultura de paz.

En este sentido, se recomiendan intervenciones que optimicen, desde lo psicopedagógico, el escenario escolar como un entorno protector, en el que se puedan incluir, socializar y desplegar estrategias, recursos, acciones y propuestas basadas en la comunicación interpersonal empática y la conducta prosocial, para el fomento del reconocimiento de la participación ciudadana en la formación de actitudes y habilidades en espacios vivos de construcción activa y colectiva de paz y reconciliación. Estas intervenciones deben estar dirigidas a mostrar relevancia de la gestión emocional personal e interpersonal en el contexto familiar, al cual se deben extender estrategias en pro de consolidar disposición y acción empática en este espacio relacional, para lograr el uso de asertividad, consideración y solidaridad, al tiempo que disminuir la agresividad y el retraimiento; asimismo, encontrar escenarios de modelamiento sobre resolución de conflictos y convivencia comunitaria que logren la generalización del aprendizaje de dichas conductas a espacios de mayor estrés social como es el barrio, en el que se busca protagonismo

de la población en la propuesta de conductas prosociales que se pueden ejercer en momentos específicos. (Novella, A., 2012)

De este modo se considera, optimizan las fortalezas de la población en términos del aumento de la empatía y la conducta prosocial, básicas en las transacciones sociales interpersonales y el ejercicio del liderazgo comunitario, enfocado en la transformación hacia una cultura de paz bajo los distintos mecanismos de participación ciudadana.

Referencias

- Acosta. (2008). La comunicación como vía hacia una educación consensual. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Acosta, A. (2008). *La comunicación como vía hacia una educación consensual*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 2016, de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis208.pdf>
- Afacom. (2004). Proyecto para el diseño y elaboración de Exámenes de Calidad de la Educación.
- Afacom. (2004). Proyecto para el diseño y elaboración de Exámenes de Calidad de la Educación. Bogotá, Colombia. Recuperado el 2016, de <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/INT/article/download/820/830>
- Aguilar, G. (2012). *El arte participativo*. México: Instituto Municipal de Cultura Culiacán.
- Alcaldía Mayor De Bogotá. (2018). Orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del Plan institucional de convivencia escolar. Bogotá: Secretaría De Educación Del Distrito.
- Andreopoulos, G. J., Barberet, R. L., & Nalla, M. K. (2018). Introduction: Rule of Law in an Era of Change. Challenges and Prospects. En G. J. Andreopoulos, R. L. Barberet, & M. K. Nalla (Edits.), *The Rule of Law in an Era of Change. Responses to Transnational Challenges and Threats*. Switzerland: Springer.
- Antillón (Cord.), X. (2014). Impactos psicosociales en niños y niñas familiares de normalistas desaparecidos y privados de la vida en Iguala. En X. Antillón (Cord.), *Yo sólo quería que amaneciera. Informe de impactos psicosociales del caso Ayotzinapa* (págs. 246-380). México.
- Antillón (Cord.), X. (2014). Impactos psicosociales en niños y niñas familiares de normalistas desaparecidos y privados de la vida en Iguala. En X.

- Antillón, Yo sólo quería que amaneciera. *Informe de impactos psicosociales del caso Ayotzinapa* (págs. 246-280). México.
- Artizabal, E. (2018). Investigación para la paz: perspectiva de paz desde la primera infancia y sus agentes relacionales. *Eleuthera*, 75-95.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París.
- Asamblea Nacional Constituyente. (20 de julio de 1991). Constitución Política de Colombia. Colombia.
- Asamblea Nacional de Francia. (26 de agosto de 1789). la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Francia.
- Asamblea Nacional de Weimar. (11 de agosto de 1919). Constitución del Reich Alemán. Alemania.
- Ávila, M., Vera, A., Musitu, G., & Jiménez, T. (2009). *Educación*. México: Trillas.
- Ballestas, Y., Ruíz, A., & Tordecilla, L. (2015). Diseño de una cartilla didáctica que apoye el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Nacional José María Córdoba-sede Camilo Lamadrid. Montería, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana Montería. Recuperado el 2016
- Balmaceda, V. (2005). *Arte-terapia y duelo: proceso de elaboración con un niño*. Tesis, Univeersidad de Chile, Chile.
- Bang, C. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva del espacio social. *Creatividad y Sociedad*(20), 1-25. Obtenido de http://ri.conicet.gov.ar/admin/bitstream/11336/3608/2/CONICET_Digital_Nro.4839_A.pdf
- Barbas. (Junio de 2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Obtenido de <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/22/20>
- Barbas, A. (Junio de 2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 2016, de <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/22/20>
- Barbas, Á. (Junio de 2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado.
- Barbero, J. (s.f.). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda adidáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista electrónica Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la infirmación*, 10(1). Obtenido de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martinbarbero.
- Beristain, C., & Romero, A. (2012). *Guía de ayuda a niñas y niños afectados por violencia y desastres*. Ecuador: Creative Commons.

- Bernardo, M. (2004). El vínculo educación-comunicación en la formación integral de los profesionales de la Salud. I.S. Habana.
- Böckenförde, E.-W. (2000). *Estudios sobre el Estado de Derecho y la democracia*. Madrid: Trotta.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Boss, P. (1999). Duelo congelado. En P. Boss, *La pérdida ambigua: cómo vivir con un duelo no terminado* (págs. 15-34). Barcelona: Gedisa.
- Caballo, V. (1993). Manual de técnicas de terapias y modificación de la conducta. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor del estrés en estudiantes universitarios. (3 (1)), 75-87. *European Journal of Education and Psychology*.
- Cabezudo, A. (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, 44-49.
- Cabrera Dircio, J., Benítez Núñez, C., & Gómez Carmona, W. (2016). La vigencia del bloque de constitucionalidad en México y su restricción por vía jurisprudencial. *Iustitia*(14), 93-115.
- Cárdenas Cáceres, L., Carrillo Sierra, S. M., Mazuera Arias, R., & Hernández Peña, Y. K. (2018). Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 159-1772.
- CCCS. (2011). Obtenido de www.communicationforsocialchange.org
- CEDEHM. (2016). Manual de Acompañamiento Psicosocial para Niñas y Niños: En caso de desaparición forzada e involuntaria. México.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). Los daños causados por la desaparición forzada. En C. y. otros, *Hasta no encontrarlos el drama de la desaparición forzada* (págs. 265-324). Bogotá: CNMH.
- Cepeda, E., Pacheco, P., Durán, L., & Piraquive, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia: Departamento de estadística. Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf
- Cervantes, M. T. (2015). La participación de las Víctimas de desaparición involuntaria. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8). Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/5039/503950656004/>
- Chaves, A. (septiembre de 2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>

- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Universidad de Valencia. Obtenido de <http://bit.ly/1t7Pu9c>
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2).
- Combs, T. (1978). *Social skills training with children*. New York: Plenum Press.
- Congreso Constituyente. (5 de febrero de 1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- Consortio de comunicación para el cambio social-CCCS. (2011). Recuperado el 2016, de www.communicationforsocialchange.org
- Dávila, R. (2019). Programa de actividades lúdicas para desarrollar habilidades sociales. *Revista Hacedor*, 2.
- Del Pozo, F., Martínez, F., Manzanares, M., & Zola, A. (2017). Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana. *Revista Paz y Conflicto*, 15-39.
- Delgado & Malluk. (2015). Educarte: metodología socioeducativa para promover la sana convivencia en las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Montería. En A. C. Caribe, *El Caribe más allá del litoral. El mundo rural* (Vol. 1). Colombia: ACOLEC. ISBN 978-958-58957-0-6.
- Delgado & Malluk. (2018). Habilidades sociales y convivencia escolar, una estrategia para la escuela como territorio de paz. Territorialidad y desarrollos territoriales. La configuración regional. En A. C. Caribe, *Territorialidad y desarrollos territoriales. La configuración regional* (Vol. 1). ACOLEC. ISBN 978-958-58957-4-4.
- Delgado, F., & Henao, F. (2014). *Violencia escolar desde los relatos docentes en la institución educativa Camilo Torres de Montería durante el año 2013*. Maestría en Educación. Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (págs. 91-103). Madrid, España: Santillana/Unesco.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Elster, J. (2006). *Rendición de cuentas: la justicia transicional en perspectiva histórica*. Buenos Aires: Katz.
- Facultad de Humanidades UNSE. (2006). *Diseño de cartillas de autoconstrucción*. Argentina: Universidad Nacional Santiago Estero.
- Fahara, M. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Unesco, Recopilador) Santillana.

- Fariño, S., Puche, M., & Urzola, A. (2008). Diseño de un medio alternativo que enseñe a los habitantes del barrio Mocarí, de la ciudad de Montería, a elaborar huertas caseras para garantizar su seguridad alimentaria. Montería, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana Montería.
- Ferrajoli, L. (2009). Pasado y futuro del estado de derecho. En M. Carbonell (Ed.), *Neoconstitucionalismo(s)* (4ª ed.). Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, L. (2011). *Poderes salvajes. La crisis de la democracia constitucional*. Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, L. (2013). *Principia iuris. Teoría del derecho y de la democracia. 2. Teoría de la democracia*. Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, Luigi; Bovero, Michelangelo. (2012). *Teoría de la democracia. Dos perspectivas comparadas*. México: Instituto Federal Electoral.
- Fundación Plan. (2008). Aprender sin miedo: la campaña para terminar con la violencia en las escuelas. Working:Plan. Recuperado el 2017, de www.plan-international.org/publications
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 151-165.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gomez, C. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. (5). Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.
- Gómez, C. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. (5).
- Gómez, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*(24), 45-65. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/2971/297124737003/>
- Henson, K., & Eller, B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thomson.
- Hernández Sánchez, M. (2015). *Aplicación del bloque de constitucionalidad por la Corte Suprema de Justicia en el concepto emitido en el trámite de extradición a los postulados de justicia y paz*. Bogotá: Ibañez.
- Higueros, S. (2014). Estilos de comunicación que utilizan los padres de hijos adolescentes de 13 a 16 años que asisten a un juzgado de la niñez y adolescencia del área metropolitana. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Huergo, J. (s.f.). Los medios y tecnologías en educación. Argentina. Recuperado el 2016, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf

- Huergo, J., & Fernández, M. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/ intersecciones* (Vol. 1). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, J., & Fernández, M. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/ intersecciones. Libro I*. (U. P. Nacional, Ed.) Colombia. Recuperado el 2016, de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Dlwzt1xFvg8C&oi=fnd&pg=PA11&dq=huergo+comunicacion+y+educacion&ots=j_s5P-JHY6m&sig=oezLnUED4Ugr0RFoU2CfFECiHfl#v=onepage&q=huergo%20comunicacion%20y%20educacion&f=false
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017). *Entornos protectores: Participación y ciudadanía*. Bogota: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).
- Juan I de Inglaterra. (15 de junio de 1215). Magna Carta Libertatum. Inglaterra.
- Kaplun, M. (junio de 1997). De medios y fines en comunicación educativa. (58).
- Kaplun, M. (junio de 1997). De medios y fines en comunicación educativa. (58). (CIESPAL, Recopilador) Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación. Recuperado el 2016
- Kaplun, M. (Noviembre de 1998). Procesos educativos y canales de comunicación. (F. C. Montúfar, Ed.) (64).
- Kaplun, M. (Noviembre de 1998). Procesos educativos y canales de comunicación. (64). (F. C. Montúfar, Ed.) Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación. Recuperado el 2016
- Kelsen, H. (2001). *La garantía jurisdiccional de la Constitución. La justicia constitucional*. (R. Tamayo Salmorán, Trad.) México: Instituto de Investigaciones Jurídicas - Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kordón, D., & Edelman, L. (Marzo de 1983). Efectos psicológicos de la represión política. Argentina.
- Kordon, D., & Edelman, L. (2002). Impacto psíquico y transmisión inter y transgeneracional en situaciones traumáticas de origen social. En D. Kersner, M. Jorge, C. Madariaga, & A. Martin, *Paisajes del dolor, senderos de esperanza. Salud mental y derechos humanos en Cono Sur* (págs. 109-128). Buenos Aires.
- Kordon, D., & Edelman, L. (2007). *Por-venires de la memoria*. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo.
- Lanni, N. (2003). La convivencia escolar, una tarea necesaria, posible y compleja. (2). Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Obtenido de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984/1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona, España: Martínez Roca.

- Legorreta, B. (s.f.). Mediaciones pedagógicas. Recuperado el 2016, de <http://docplayer.es/storage/48/24587259/24587259.pdf>
- Lopez, M., Aran, F., & Richaud, M. . (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances de Psicología*, 37-51.
- López, V. (2014). *Convivencia Escolar*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Malluk, A. (2017). Estrategia de afrontamiento prosocial para la sana convivencia en instituciones educativas de Montería. Montería, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Malluk, A., Delgado, F., & Otero, C. (2015). Metodología socioeducativa "Educarte para la sana convivencia". En A. U. República, J. Caro, & R. Román (Edits.), *El caribe más allá del litoral: el mundo rural*. Colombia.
- Martínez, E. (2015). Portal experiencias educación y comunicación. Recuperado el 2016, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0016educomunicacion.htm>
- Martinez, M. (18 de marzo de 2019). FORO 'El rol de los niños, niñas y adolescentes en la construcción de paz y la justicia restaurativa'. (S. t. children, Entrevistador)
- Mena, I., Becerra, S., & Castro, P. (2011). Gestión de la convivencia escolar en Chile: Problemáticas, anhelos y desafíos. *En Psicología Educativa: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, 81-112.
- Mestre, M., Samper, P., Frías, M. & Tur, A. . (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 76—83.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud, M., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *11(4)*, 1263-1275. *Universita Psychologica*.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud, M., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *11(4)*.
- Ministerio de Educación Colombiano. (09 de septiembre de 2016). *Colombia Aprende*. Obtenido de Colombia Aprende: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Prorrecección Social. (2007). *Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia: Manual para Agentes Educativos Socializadores – AES*. Obtenido de Recuperado de http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/macro_procesos/MP.

- Montaño, L. (2015). La educación del valor “reconocimiento del otro” con niños y niñas de dos a cuatro años. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Morales, I. (2014). Córdoba: paraestado, clientelismo y agentes de la violencia. *Trans-pasando Fronteras. Trans-pasando Fronteras*, 37-54.
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión. *Revista de Psicología*, 29(2), s.p. Obtenido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n2/a01v29n2.pdf>
- Morelli, O. (s/f). *El seminario*. (S. Benítez, Ed.) Obtenido de Diferentes formas de abordaje de los niños hijos de desaparecidos en la Argentina: según Maciel & Martínez y Kordon & Edelman (1979-1987): http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Morelli_Abordajes_Desaparecidos_Argentina.pdf
- Musito, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente:.. *Anuario de Psicología*, 31(2), , 15-32.
- Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Resolución 53/243* .
- Naciones Unidas, o. d. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Obtenido de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Narváez, M. y Gómez A. (2018). Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales: retos y reflexiones para la investigación socia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(2), 263-278. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.15332/s17>
- Novella, A. (2012). LA PARTICIPACIÓN INFANTIL: CONCEPTO DIMENSIONAL EN PRO DE LA AUTONOMÍA CIUDADANA. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403. Recuperado el 02 de Marzo de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2010/201024390019>
- Ochoa, M. (Marzo de 2005). El uso pedagógico de tecnologías y medios de comunicación. Exigencia constante para docentes y estudiantes. (Mineducación, Ed.) Colombia. Recuperado el 2016, de Altablero: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87580.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (2004). *El Estado de derecho y la justicia de transición en las sociedades que sufren o han sufrido conflictos*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *S/2006/980 Aunar nuestras fuerzas para fortalecer el apoyo de las Naciones Unidas al estado de derecho*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2009). *A/HRC/12/18 Estudio analítico de los derechos humanos y la justicia de transición* .
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). *A/HRC/42/L.20* .
- Organización de los Estados Americanos. (1948). Carta de la Organización de los Estados Americanos. Bogotá.

- Organización de los Estados Americanos. (1948). Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Bogotá.
- Organización de los Estados Americanos. (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos. San José, Costa Rica.
- Organización de los Estados Americanos. (9 de junio de 1994). Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas.
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. España: Universidad de Córdoba. Recuperado el 2017, de https://www.researchgate.net/profile/Rosario_Ortega-Ruiz/publication/237232581_LA_CONVIVENCIA_UN_MODELO_DE_PREVENCION_DE_LA_VIOLENCIA/links/02e7e532e122ccd65e000000.pdf
- Ortega, R. (2007). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. España: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R., & Colb. (2004). Construir la convivencia. Barcelona, España: EDEBE.
- Ortega, R., & del Rey, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. (E. Abierta, Ed.) España: Universidad de Sevilla/Universidad de Córdoba.
- Ortega, R., & del Rey, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. (10), 77-89. España: Escuela abierta. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2520028.pdf>
- Otero, C., & Delgado, F. (2014). Programa de intervención en socialización y entrenamiento en relaciones interpersonales como estrategia de prevención a la violencia escolar. Montería, Colombia: Facultad de Psicología. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Paige, A. (2011). Introduction: Identities in Transition. En A. Paige (Ed.), *Identities in Transition: Challenges for Transitional Justice in Divided Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Pereira, Z., & Almir, d. P. (2001). Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación. Brasil/México: Universidad Federal de San Carlos/ Manual Moderno.
- Pereira, Z., & Almir, d. P. (2001). *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación*. Brasil/México: Universidad Federal de San Carlos/ Manual Moderno.
- Pérez Tornero, J. (2015). El nuevo paradigma de la comunicación en la educación. Jornadas Tr@ms. Obtenido de <http://www.gabineteeducacionyeducacion.com/es/blog/jose-manuel-perez-tornero/cambio-de-paradigma-en-la-educacion-como-transformar-los-valores-en>

- Pérez, J. (2015). El nuevo paradigma de la comunicación en la educación. Obtenido de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/blog/jose-manuel-perez-tornero/cambio-de-paradigma-en-la-educacion-como-transformar-los-valores-en>
- Pineda, N. (1999). Tres conceptos de ciudadanía para el desarrollo de México. (101).
- Pineda, N. (1999). Tres conceptos de ciudadanía para el desarrollo de México. (101). Este País.
- Pinilla, E. (2015). Arte, memoria y participación. ¿dónde están los desaparecidos? *Hallazgos*, 12(23), s.p. Obtenido de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1845/html>
- Piñuel, J. (1995). Metodología general: conocimiento científico e investigación en comunicación social. Madrid, España.
- Preston, S. D., & De Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral & Brain Sciences*, 1-20.
- Quintana, A., Montgomery, W., & Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Quintero, A., & Jacome, C. (2014). Diseño de una cartilla como apoyo didáctico a la asignatura de Zootécnia de la carrera de Zootécnia de la Universidad Francisco de Paula Santander seccional Ocaña. Ocaña, Colombia: Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña. Recuperado el 2016, de <http://repositorio.ufpso.edu.co:8080/dspaceufpso/bitstream/123456789/435/1/25835.pdf>
- Redondo, J., Rueda, S., & Amado, C. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Investigium IRE*, 234-247.
- Retana, B., & Sánchez, R. (2010). Rastreado el pasado. Formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. 9(1).
- Retana, B., & Sánchez, R. (2010). Rastreado el pasado. Formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universita Psychologica*, 9(1).
- Retana, B., & Sánchez, R. (2010). Rastreado el pasado. Formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. 9(1), 179-197. Bogotá, Colombia: Universita Psychologica. Obtenido de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/220/434::pdf>
- Richaud de Minzi, M. (2009). Influencia del Modelado de los Padres sobre el Desarrollo del Razonamiento Prosocial en los/las Niños/as. *Interamerican Journal of Psychology*, 187—198.

- Richaud de Minzi, M. C. (2013). Children perception of parental empathy in relation with children empathy. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 1-14.
- Rivas, C. (2015). Bullying, problema sin resolver. "Dos historias, una misma realidad". Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario .
- Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la psicología fenomenológica. Breve exploración teórica. México: Universidad Autónoma de México. Obtenido de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/035_psicologia_social1/material/descargas/rizo_garcia.pdf
- Roa, M. (2014). Cómo fomentar en nuestros hijos e hijas habilidades sociales, de comunicación, asertividad y autoestima. *CEAPA*.
- Rodrigues, A. (2009). Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas. *Tesis de pregrado de maestria*. Universidade de Sao Paulo, Sao Paulo. Obtenido de www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../Pre_texto.pdf
- Rodríguez, A., López, G. & Echeverri, J. (2016). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 393-410.
- Rojas, N., & Machuca, G. (2019). Construcción de paz e innovación pedagógica en Colombia. (*Peacebuilding and Pedagogical Innovation in Colombia*) - *Presentation Slides*, 20-29.
- Suárez, M., & García, R. I. (2007). La pérdida ambigua: una prolongada aflicción de la familia. *Psicología y Clínica Social*, 9(2), 32-41. Obtenido de <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjGo5i0zdXXAhVKPN8KH-fAhD0IQFggsMAE&url=http%3A%2F%2Ftuxchi.iztacala.unam.mx%2Ffojs%2Findex.php%2Fpypcs%2Farticle%2Fdownload%2F10%-2F8&usg=AOvVaw2n1xhExzt37O8-ijyf3sAZ>
- Tapia, C., Guitierrez, F., & Carrillo, O. (2019). La Escuela como Espacio de Articulación y Comprensión de la Convivencia, la Ciudadanía y la Transparencia. Una Mirada desde los Estudiantes. *Encuentros*, 152-164.
- Tapia-Gutiérrez, C., & Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 133-148.
- Teitel, R. G. (2014). *Globalizing transitional justice: contemporary essays*. New York: Oxford University Press.
- Tesis 1a. CCCXLIV/2015 (10a.) (Suprema Corte de Justicia de la Nación 24 de noviembre de 2015).

- Trianes, M., Blanca, M., Muñoz, A., García, B., Cardelle, M., & Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social. Murcia, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Unicef. (Noviembre de 2011). Violencia escolar en América latina y el Caribe. Superficie y fondo. (V. M. Lyda Guarín, Ed.) Panamá, República de Panamá. Recuperado el 2017, de https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- Velasco, J., Seijo, D., & Vilariño, M. (2014). Consecuencias del acoso escolar en la salud psicoemocional de niños y adolescentes. Chile: Universidad de Santiago de Compostela.
- Verdugo, B. (2012). El uso adecuado de los medios de comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje con los niños del sexto grado de educación básica de la escuela "Dr. Nicolás Muñoz Dávila" de la comunidad de Yanacocha, provincia del Cañar, año 2011-2012. Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Vinogradov, S., & Yalom, I. (1996). ¿Cómo funciona la terapia de grupo? En S. Vinogradov, & I. Yalom, *Guía breve de la psicoterapia de Grupo* (págs. 25-43). Argentina: Paidós.
- Vivas, M., Gallego, D., & Gonzalez, B. (2007). Educar las emociones 2da Edición. Mérida, Venezuela: Producciones editoriales C.A. Obtenido de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29662/4/libro_educar_emociones.pdf
- Zagrebelsky, G. (2011). *El derecho dúctil. Ley, derechos y justicia* (10 ed.). Madrid: Trotta.