

Justicia restaurativa, cultura de paz y competencias psicosociales

*César Núñez **

*Ángela Arango Vásquez***

*Juan Giraldo-Rojas****

*Anyerson Stiths Gómez Tabares*****

*Elizabeth Gómez Etayo******

Resumen

Se presenta a continuación de forma muy sucinta el referente conceptual de justicia restaurativa como marco de comprensión posible frente al enfrentamiento de la situación legal de los jóvenes en situación de violencia respecto del lugar que tienen a la vez como víctimas y victimarios, para lo cual también se establece una relación con el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), por cuanto ello es parte connatural de los asuntos legales y jurídicos respecto de fenómenos de la violencia en triple vía: jóvenes, sociedad, sistema de intervención psico-socio-jurídica. Posteriormente, se realiza una aproximación al concepto de educación para la paz y convivencia como un referente a partir del cual, no solo se trata de acercarse a la violencia en las poblaciones jóvenes, sino generar estrategias para apoyar la generación de resistencias a las mismas. Precisamente, con este objetivo, se presenta finalmente una reflexión a partir del modelo de competencias psicosociales expresado en habilidades para vivir como una

* Docente e investigador, facultad de Ciencias Sociales y Humanas, del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

** Psicóloga, Universidad de Manizales. Correo electrónico: angelaarango445@gmail.com

*** Docente e investigador del Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: jdagirald@udem.edu.co

**** Docente e investigador Programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: anyersp.n.gomez@amigo.edu.co

***** Docente e investigadora del Grupo Conflictos y organizaciones. Directora del Instituto de estudios para la sostenibilidad de la Universidad Autónoma de Occidente. Correo electrónico: egomez@uao.edu.co

estrategia puntual de educación para la paz y la convivencia, en las diversas condiciones y situaciones de violencias y en múltiples características de jóvenes vinculados con estos fenómenos como procesos construidos socialmente.

3.1 Justicia restaurativa

Es importante anotar que los adolescentes y jóvenes partícipes del posconflicto y de situaciones de violencia, son al mismo tiempo víctimas y victimarios en muchos casos. En tal sentido, la concepción de justicia restaurativa a la que se alude, implica necesariamente el encuentro con distintos actores, procesos, escenarios que son parte consubstancial de lo que ha sido el conflicto armado colombiano, procurando anclar conceptos que orienten de mejor manera posible formas de entender e intervenir el problema de desmovilización de diversos grupos armados y sus actores comprometidos, donde no se trata de ubicar el castigo como referente de reconstrucción, sino de comprender que la solución implica el perdón y la reconfiguración de nuevas esperanzas (Morris y Maxwell, 2001; Gómez, 2019b).

Para hablar de justicia restaurativa es importante precisar, inicialmente, cuáles son sus orígenes y filosofía. La justicia restaurativa data de hace poco más de dos décadas, siendo manejada en las sociedades occidentales basándose en las tradiciones indígenas de Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda, haciendo parte de sus valores culturales, donde lo colectivo ocupa un lugar fundamental (Echeverry y Maca, 2006; Morris y Maxwell, 2001).

No obstante, la justicia restaurativa, necesariamente, nos remite a un contexto actual en nuestro país, en el que para poder realizar el proceso se realizó la modificación de la Constitución Política con la aprobación del Acto Legislativo 03 de 2002 en el que se establece que la Fiscalía General de la Nación, en ejercicio de sus funciones debe “velar por la protección de las víctimas, los jurados, los testigos y demás intervinientes en el proceso penal. La ley fijará los términos en que podrán intervenir las víctimas en el proceso penal y los mecanismos de justicia restaurativa” (Capítulo IV, Artículo 250, numeral 7).

Posteriormente, y respecto de la aplicación del nuevo Código del Procedimiento Penal, Ley 906 de 2004, en el libro VI, capítulo I Artículo 518 se define:

Se entenderá por programa de justicia restaurativa todo proceso en el que la víctima y el imputado, acusado o sentenciado participan conjuntamente de forma activa en la resolución de cuestiones derivadas del delito en busca de un resultado restaurativo, con o sin la participación de un facilitador. Se entiende por resultado restaurativo, el acuerdo

encaminado a atender las necesidades y responsabilidades individuales y colectivas de las partes y a lograr la reintegración de la víctima y del infractor en la comunidad en busca de la reparación, la restitución y el servicio a la comunidad.

Ahora, en el marco de los adolescentes y jóvenes con conductas delictivas vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes se resalta el contenido en la Ley 1098 de 2006, por lo cual se expide el código de la Infancia y la Adolescencia, donde se plantea en uno de sus apartes:

[...] tanto el proceso como las medidas que se tomen son de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral. El proceso deberá garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño (Artículo 140).

Con el panorama anterior y de acuerdo con los planteamientos de Domingo (2012), es importante entender que la justicia restaurativa se caracteriza por la flexibilidad y la capacidad de adaptarse a la particularidad y la necesidad de cada caso, además de entender que las prácticas de justicia restaurativa, si bien reconocen la búsqueda de perdón y reconciliación entre víctima y victimario, su esencia es el diálogo y la reconfiguración de los hilos que tejen la convivencia reconocida en la reparación y la reconciliación (Heather, 2001), donde se habla de una verdad restaurativa "que permite trascender la violencia, aprender de ella, empoderar a las víctimas y crear condiciones para la superación del estigma de los victimarios" (pp. 88) . Este aspecto implica definir la justicia restaurativa como un tipo de justicia centrada en la dimensión social del delito que, por tanto, se orienta y busca restaurar el lazo social que deja la acción criminal en un proceso de reparación y reconciliación entre la víctima y el infractor contando con, con la mediación de la comunidad y el grupo social y no solo dando valor a la pura normativa legal y formal.

Bajo esta lógica no se trata de señalar eternamente a quien causó el daño, sino crear las estrategias para reconfigurar al futuro, tanto de la víctima como del victimario con su compromiso social de verdad, justicia y reparación (Lode, 2001). Un elemento central, se encuentra fundamentado en darle un papel protagónico a las víctimas como actores principales y los victimarios y la comunidad, los cuales, como parte primaria, tienen un involucramiento emocional, por lo tanto, su participación debe ser activa y voluntaria en el proceso (Heather, 2001). Las partes secundarias hacen referencia a la comunidad activa, que incluye instituciones u organizaciones sociales, religiosas, educativas o gubernamentales, y que tienen en común necesidades colectivas, las cuales pueden ser opuestas a las necesidades de los actores primarios, ya que cada uno presenta unas necesidades particulares respecto al delito y al daño causado.

Inmerso al concepto de justicia restaurativa se deben tener en cuenta los principios que la rigen según Brito (2010, p,25). así:

1. El crimen, en primera instancia, lesiona las relaciones humanas, en segunda medida es una violación de la ley. Cuando sucede un delito quienes salen lesionadas en distintas dimensiones son las personas.
2. La Justicia Restaurativa reconoce que el crimen es social y moralmente incorrecto, pero también reconoce que, cuando ocurre se plantean peligros y oportunidades en distintos niveles. Los peligros son los de escalada del conflicto, retaliaciones y nuevos brotes de violencia, y las oportunidades están en la opción de encarar el caso con un sentido de transformación del delito puntual y de todo lo que esta en su base. La Justicia Restaurativa no se aplica con el ánimo del castigo y la sanción, más si de la reconstrucción interaccional proactiva y resolutive del conflicto.
3. En un delito hay víctimas primarias y secundarias, sin embargo, se tiende a pensar que las víctimas son solamente la persona o las personas que sufren en el primer nivel el daño, o en sus seres más cercanos, y en ocasiones, se desconoce que siempre hay más víctimas, incluso alrededor del ofensor. En este sentido, la violencia también afecta a otros miembros de la sociedad.
4. Atiende las necesidades de víctimas, comunidad y ofensores, pues propone una mirada incluyente de todos los que participan de manera directa o indirecta en el hecho delictivo y sus efectos, evitando así, focalizar la atención en un solo frente, procurando un abordaje mucho más incluyente del fenómeno.
5. Se da respuesta al crimen por la vía de la voluntad y la cooperación, con un mínimo de coerción. La justicia restaurativa es una forma alternativa de tratamiento del delito y la violencia a la que deben llegar voluntariamente víctima y ofensor, pues de este consentimiento deriva el compromiso y las posibilidades de que el proceso sea realmente restaurativo, no punitivo.
6. El papel de la comunidad es de cooperación y soporte, pero también de veedora. Esto es muy importante dado que es la comunidad la que debe acompañar el proceso, garantizar que las personas que participan en él no salgan más dañadas y supervisar el cumplimiento de los acuerdos pactados.
7. No siempre los ofensores querrán cooperar, en esos casos es necesaria la intervención de autoridades externas al proceso. No se puede perder

de vista que estamos en un contexto regulado por un sistema jurídico, que funciona acorde con una legislación y en un marco constitucional, por ello, en ningún caso la Justicia Restaurativa podrá aislarse de este marco jurídico, por el contrario, debe siempre apoyarse en él.

8. El énfasis no está en la seguridad, sino en la construcción de valores y de una ética de la responsabilidad. Es este el fin último y la principal diferencia con la Justicia Retributiva, dado que no se busca el castigo, sino la transformación de la injusticia por la vía del diálogo y la responsabilidad.
9. Reconoce que existe rencor y deseo de venganza entre las partes, y por ello el papel de la comunidad es de construcción de una ética y una moral que ayude a contener y regular las emociones que pueden llevar a nuevas condiciones de violencia. En este sentido, es importante el reconocimiento de la dimensión humana del delito y las manifestaciones violentas del conflicto, lo que requiere que la comunidad genere estructuras de seguimiento y supervisión de los acuerdos. El primer paso es la construcción de condiciones para que víctima y ofensor puedan dialogar, pero a este paso le siguen muchos otros, entre ellos, lograr acuerdos, velar por su cumplimiento y crear las condiciones para que los actores del proceso logren transformar su lugar en la comunidad.
10. No hay un modelo único de justicia restaurativa. De manera particular, este tipo de justicia atiende los aspectos sociales, psicológicos, jurídicos y culturales presentes en el delito y la violencia, la cual debe ser diseñada para responder a las particularidades de cada grupo social, pero ello no implica desconocer los principios que la rigen.

Ahora, es importante indicar que, todo proceso de justicia restaurativa implica una restauración psicosocial en esa relación víctima-ofensor, mediado por elementos dialógicos de reconciliación más allá de la mera lógica punitiva de castigo, de esta manera se dan las posibilidades de reconstrucción de la convivencia social en ambas partes. Naturalmente, ello implica procesos de inversión en recursos sociales, económicos y normativos que permitan su viabilidad institucional. En este sentido, el proceso restaurativo invita a ver más allá de una visión dicotómica, pues se considera que, en muchas ocasiones, dificulta el reconocimiento de las causas y los efectos del conflicto en los complejos entramados sociales en los que está inmerso el ofensor.

De acuerdo con Ortega (2008), el proceso de restaurar requiere formas de acción e intervención que contribuyan a la recuperación psicosocial, la convivencia con el otro y el empoderamiento, mediante procesos basados en

el diálogo y de reconocimiento del daño. Las posibilidades de reconciliación y los lugares de enunciación de las víctimas, según Moreno y Díaz (2016), repercuten de manera directa en el acto restaurativo, no solo en la relación víctima- ofensor, sino también en relación con la comunidad.

La noción restaurativa en lo judicial y lo psicosocial en adolescentes infractores esta entrelazada en la medida en que se da en el reconocimiento del daño y la condición humana, y es en este sentido en que se desarrolla y repercute en las relaciones sociales. En otras palabras, la esencia dialógica relacional es tanto un medio como un fin en el acto restaurativo, con lo cual se busca reconstruir el tejido social y de interacciones que permita a la víctima y al ofensor co-existir en condiciones de convivencia y de construcción de nuevas ciudadanía, tal como puede ser retomado el concepto de Niño et al., (2017) respecto de las dinámicas a considerar en las formas de construcción de procesos de paz y convivencia.

De acuerdo con lo planteado, el acto restaurativo no se reduce a acciones grupales o individuales, sino que implica un proceso colectivo en el que se reconoce el contexto social, los derechos, el sujeto y los demás (Villa, 2013), dado que todo conflicto se genera en el marco de un contexto social, es desde allí, en estos contextos, donde también se deben dirigir las acciones restaurativas, que propendan, a la vez, al restablecimiento del lazo social como condición futura. De acuerdo con Lederach (1998), es en las relaciones humanas donde se desarrollan los conflictos y allí mismo donde se encuentra la solución.

Ahora, es importante denotar que a pesar de que se han trazado nacional e internacional, diferentes pautas, éstas no son la respuesta como un modelo único, rígido y con plazos, puesto que el camino de la justicia restaurativa es encontrado por cada víctima e infractor que no hacen diferencias entre conceptos, leyes, estructuras y protocolos formales, pues frecuentemente solo entienden de sentimientos y necesidad de ser comprendidos y acompañados a causa de la violencia vivida y el daño causado (Heather, 2001; Van Ness, Morris y Maxwell, 2001).

Por ende, la esencia de la particularidad otorgada a cada caso es fundamental, sobre todo en la población adolescente, si tenemos en cuenta el ciclo evolutivo por el que transita. Entre la adolescencia temprana hasta la adolescencia tardía, se dan profundas transformaciones de carácter biopsicosocial que, de acuerdo con Erikson (1994, 1995), las fuerzas sintónicas y distónicas pasan a hacer parte de la vida de la persona, influenciando la formación de los principios de orden social y las ritualizaciones (vinculantes o desvinculantes),

así como todos los contenidos y procesos afectivos, cognitivos y comportamentales de la persona, asociados a su interacción social y constitución de la individualidad. La adolescencia es una etapa donde se busca un equilibrio entre la identidad y la confusión de roles, donde los escenarios de socialización secundaria y el grupo de iguales pasan al primer plano, como referentes de identidad afectiva, comportamental y cognitiva que configuraran una visión de mundo, de sociedad y sí mismo como fundamento en la interacción con otros (Erikson, 1993).

Teniendo en cuenta estos referentes se reconoce que los adolescentes y jóvenes en nuestro medio configuran, de una u otra forma, relaciones mediadas por la violencia (González, 2017; Gómez y Narváez, 2018, 2019; Jiménez, 2017) e instrumentalizadas en el delito, y despojadas de la memoria (Ruiz y Vásquez, 2017), las cuales han encontrado como respuesta una justicia estigmatizadora y punitiva, razón por la cual se ubica en sintonía con los principios de justicia restaurativa una nueva forma de entender el acercamiento a construir una mejor sociedad, vinculando en dicho proceso al ofensor.

Es así como el escenario de la justicia restaurativa busca dar un trato diferente, no al crimen, sino al ser humano – adolescente – que cometió el crimen, la víctima y la comunidad involucrada que ocupan una figura en común, en tanto son los actores primarios (Mc Cold, 2001).

Los resultados de los estudios realizados por Morris y Maxwell (2001) muestran que las víctimas experimentan un mayor sentido de responsabilidad social cuando se trata de ofensores menores de edad, lo cual tiene que ver con la forma como se ha dado una interpretación social del concepto de juventud (Brito, 1998). De hecho, es importante retomar a Bolívar (2011), quien describe los resultados más trascendentes de la investigación de experiencias de víctimas en prácticas restaurativas, en el que ha sido un panorama positivo desde la participación, la reducción de ansiedad, construcción de discursos frente a lo sucedido y reconocimiento del ofensor desde una visión de ser humano que puede restaurar el daño y lograr un cambio positivo. Numerosas investigaciones se han realizado en escenarios restaurativos familiares en los que el ofensor es un menor de edad, y la mejor opción es constituir una forma de poder lograr integrarlos a una sociedad, la misma que pudo llevarlo a ser victimario (Heather, 2001; Morris y Maxwell, 2001).

En este sentido, siguiendo la línea de resultados expuestos a través de programas que se basan en la justicia restaurativa, se retoma el ejemplo de la Fundación Paz y Bien, una Organización No Gubernamental (ONG), ubicada en el Distrito de Agua Blanca en Cali – Colombia. Desde 1987, hace

la proyección de su modelo y servicio a los municipios de Palmira, Buenaventura, temporalmente en Cartago, en donde su intervención se ha ubicado en sectores excluidos y marginales, constituyéndose como Red Social Paz y Bien.

Después de muchos años de trabajo, para el año 2000 surge desde las consejeras de familia la propuesta de justicia restaurativa. Estas hacen parte del programa Consejería de Familia, conformado por amas de casa, líderes comunitarias y juezas de paz, quienes cumplen el papel de mediadoras en la resolución de conflictos vivenciados en su comunidad, principalmente los de las familias, donde su labor se basa en hacer pública la problemática llevando a la reflexión alrededor de las normas y valores que sustentan la violencia, con el fin de interiorizar nuevas normas y consolidar una ética de convivencia. El proyecto es llamado niños, niñas y jóvenes en búsqueda de restauración y un proyecto de vida.

En las Casas de Restauración Juvenil Francisco Esperanza, de la Fundación Paz y Bien se atiende niñas, niños y jóvenes a través de un modelo psicopedagógico basado en principios y valores, y enfocado a la definición de metas de un nuevo proyecto de vida. El modelo de Justicia Restaurativa que sustenta tal propuesta, busca promover la participación de las familias y de la comunidad en este proceso. Al dar preponderancia al valor de las familias como conjunto y no solo a los individuos se respetan los roles y la importancia del hogar hacia el fortalecimiento de las relaciones sociales y familiares a través de la autonomía, el empoderamiento político y la solidaridad (Fundación Paz y Bien, 2012).

De acuerdo con la comprensión del delito y la violencia como un entramado complejo de valores, creencias y prácticas de exclusión y marginalidad, la intervención que hace la Fundación Paz y Bien para la aplicación de la justicia restaurativa se orienta a la transformación de estas bases de la violencia, y para ello realiza un trabajo articulado en el tiempo que compromete a los actores directos (víctimas y victimarios) y a actores indirectos (familias y vecinos), para la transformación y resolución del conflicto. Así, cada caso se convierte en una forma de cambiar la sociedad a través del fortalecimiento de los controles, las mediaciones y responsabilidades sociales. La manera como la Fundación enfoca la justicia restaurativa se distancia de lo propuesto en los Códigos Penal y de Infancia y adolescencia colombianos, que conciben la justicia restaurativa como un mecanismo legal para el trámite rápido de los casos y la reducción de penas, con un claro énfasis en la descongestión del aparato judicial.

A partir de lo expuesto previamente por Bolívar (2011) y el programa de justicia restaurativa de la Fundación Paz y Bien, se puede enunciar que

no hay un modelo único para aplicar justicia restaurativa, puesto que cada población tiene unas bases socioculturales que dan cuenta de costumbres, tradiciones y significados construidos alrededor de la violencia y el delito, y por tal motivo, hay que reconocer que las comunidades, las víctimas y los victimarios son quienes tienen el potencial protagónico. Dichos aspectos implican la necesaria tendencia a la colectividad y sistema social de soporte para la comprensión de las violencias, tal como se ha mostrado a nivel de los conceptos de reconstrucción, reconciliación, resolución, trascendencia y transformación de la violencia y el conflicto (Galtung, 1998; 2003a).

En tal sentido, se habla de la necesidad de no perder el constante diálogo entre práctica (acción social contextualizada y con pertenencia social) e investigación que permita una retroalimentación, otorgando respuestas a muchas preguntas, que hoy, aún, se desconocen; así como plantear nuevas e innovadoras mejoras a este proceso, que para el presente proceso de reflexión se relaciona con jóvenes desmovilizados o incluso, que pertenecen a grupos armados distintos a los guerrilleros.

Finalmente, otro aspecto importante se ubica al reconocer que la justicia restaurativa no excluye por delitos, contrario a ello reconoce que todas las personas involucradas en la violencia merecen el reconocimiento, y se hace necesario brindarles un camino de transformación que permita dotar de humanidad la implementación de la justicia. Bajo esta premisa, el asunto no solo es del caso de la ex-pertenencia a grupos irregulares, sino lo que se debe realizar en adelante en función de la nueva configuración identitaria de sujetos sociales de acción política y ciudadana (Muñoz, 2001; Niño et al., 2017).

Bajo tal criterio, la orientación de estas reflexiones tienden a ubicar la postura de un tipo de sujeto pensado en y para la construcción de acciones de paz, en procura de redimensionar su contexto ético, psicosocial y de responsabilidad social en el enfrentamiento del posconflicto y la violencia como ente activo y proactivo, para lo cual, sin duda, hay un requerimiento formativo personal que se enlaza con la necesidad de una educación para la paz y la convivencia, orientada en uno de sus componentes a partir de la perspectiva de formación de competencias psicosociales expresadas en habilidades para vivir, lo cual será desarrollado más adelante en este mismo capítulo.

3.2. Cultura de paz y convivencia

Toda construcción de paz parte de la premisa mediante la cual es imposible resolver con claridad las tendencias de las distintas fuerzas que la sostienen (Alonso, 2001; Céspedes, 2011), dado que tienen aspectos políticos, económi-

cos, legales, culturales e institucionales; aun así, la educación como proceso de formación de competencias y habilidades en contexto suele entenderse como la mejor opción (Agudelo y Solano, 2009; Galtung, 1995, 2003b). Se considera que una educación para la paz debe promover la participación, basarse en el diálogo, el trabajo en equipo y la retroalimentación, posibilitando cambios autogenerados. Resulta interesante el hecho de que la paz se contrapone a las relaciones sociales verticales y a las jerarquizaciones, por lo cual la cultura de paz es un proceso para lograr un alto grado de conciencia de la realidad social en los individuos y los grupos.

En relación con este proceso de construcción de una cultura de paz, es importante la estrecha relación que tienen con la investigación sobre la paz y la acción por la paz (Fisas, 2001; Muñoz, 2008). Se plantea así un esquema de estudio centrado en el análisis, la formulación de fines, la crítica, la elaboración de propuestas y la acción. En una educación para la paz, sería especialmente significativo lo referente a la elaboración de propuestas, en donde los jóvenes asumen la tensión entre el mundo real, el mundo rechazado que puede volverse real y el mundo preferido o el mejor mundo posible por el que hay que trabajar. La educación para la paz debe generar inquietud juvenil y hacer a los jóvenes menos manipulables. Para ello se cuenta con un primer paso como lo es el análisis y comprensión de cuestiones relacionadas con el modelo de desarrollo, los conflictos, la guerra, las distintas formas de violencia, lo que se ha considerado una cultura de paz propositiva y el camino a seguir para alcanzarla (Muñoz, 2008; Muñoz et al., 2005).

En la perspectiva de Freud (1930, 1981a, 1981b), pensar en la paz implica reflexionar sobre la guerra y la violencia. Así, la paz, la guerra y la violencia se comprenden mediante la introducción tardía en su obra de la noción de impulso de muerte: *Tánatos*, como fuerza actuante en el acontecer psíquico, que, al lado de *Eros*, como impulso de vida, hacen parte de esa dialéctica, siempre en tensión, en la constitución psíquica del sujeto y su accionar en los dispositivos de la vida social.

Al respecto, Green (1986) señala que la vida humana necesita de las dos fuerzas *Eros* y *Tánatos*, las cuales son dos grandes pulsiones de la vida psíquica, siempre en tensión, en lucha constante, a la vez que inseparables y mutuamente alimentadas (Green et al., 2001). Este sería el territorio de las posibilidades siempre azarosas y cambiantes según la fuerza que predomine, pero, sobre todo, según la manera como se conjugan dialécticamente y son puestas al servicio de la vida: ligar y desligar, crear y destruir para dar lugar a algo nuevo, pero

alude también a la fuerza, aquella que preserva la vida en perpetua lucha con la muerte, que finalmente es su motor y la que la hace posible (Green, 1986).

Respecto de lo anterior, y ante el panorama del fenómeno de la violencia juvenil en Colombia y la necesidad de reflexiones que impliquen posturas diversas, pero incluyentes en perspectiva de construir propuestas de paz duraderas e incluyentes, se trata de pensar en la eficacia que puede tener un modelo de pensamiento cercano a la no-violencia, la resolución pacífica de conflictos (Jiménez, 2017; Valencia, 2017a, 2017b), y el desarrollo de valores morales para la convivencia, en un medio socio-político permeado por conflictos armados, ultrajes a la dignidad humana, y múltiples necesidades de subsistencia como factores asociados a la presencia de violencia juvenil. Bajo tal criterio, en la orientación teórica, se ubica la categoría de educación para la paz, la cual exige pensar en un tipo de sujeto comprometido con acciones correspondientes como forma de generación de resistencia a la violencia (Serenella, 2013).

La forma de comprender la experiencia vivida frente a la violencia, es a partir de las acciones de paz que se conocen a través de la interpretación de lo cotidiano en lógica de análisis participativo con los jóvenes, a través de sus discursos (Núñez, 2004; Lugo, 2003), sus experiencias vividas con la violencia y su enfrentamiento positivo a las mismas, lo cual puede verse claramente como formas de resistencia (Giroux, 1985, 2004; Payne y Wattchow, 2009).

Si se retoma la reflexión hecha por Fisas (2002), se encuentra una posición orientadora a las consecuencias de la guerra, donde no es suficiente actuar sobre las estructuras, sino que es necesario trabajar desde las subjetividades y los aspectos centrales que las configuran, como los valores, los miedos, las convicciones y esperanzas, es decir, en la cultura. En efecto, el trabajo sobre las reconfiguraciones de la subjetividad humana, sobre sus estructuras emocionales a través de una pedagogía afectiva y del reconocimiento, centradas en la recuperación de la persona, de su dignidad y humanidad, constituyen la condición sin la cual no se podría esperar mayor adelanto en la búsqueda de la paz externa y la apuesta por buscar salidas pacíficas a los conflictos.

En otras palabras, las condiciones externas para la paz se logran reivindicando el papel de la población afectada, tanto directa como indirectamente, y además superando el estigma de base, tal como ocurre con la población juvenil, lo cual no niega las condiciones complejas que comprometen a muchos de nuestros jóvenes en prácticas violentas y delincuenciales (Fisas, 1998; Fisas, 2010), pero obliga nuevas salidas centradas en la generación de estrategias que permitan afrontar de mejor manera la cultura y el contexto

de exigencia de acciones de paz (Feixa, 2013); tal caso ya expuesto frente al concepto expresado previamente de justicia restaurativa.

Bajo esta precisión, la educación para la paz implica un concepto de paz que esta anclado a la producción cultural y social, lo cual implica que se entiende bajo la óptica de proceso, siendo su derivación connatural la convivencia. Este frente de trabajo se enlaza como punto de interés central a los procesos educativos y es bajo esta óptica que se puede entender como concepto inserto en lo que se ha denominado, dentro de una línea de trabajo contemporáneo en los procesos de construcción de paz, como educación para la paz y la convivencia (Caireta y Barbeito, 2005).

La educación, más que un proceso de enseñanza-aprendizaje, es como dice Savater (1997), un acto de coraje y valentía humana, en el que se dan diversas relaciones en forma circular que permiten darle un direccionamiento más formativo y menos mecanicista, dirigido a educar con una dimensión integral del ser, el saber y el hacer.

La educación, no como búsqueda de la repetición sino como búsqueda de formación activa (Unesco, 2003), es la creadora y recreadora de cultura, es la que permite trascender el marco social en el que se desenvuelve el sujeto para ser producto de dicho ámbito social, por esto dice Faure (1987, p. 114) "la educación es a la vez un mundo en sí y un reflejo". La educación es fundamento para el desarrollo de pensamiento crítico y de transformación de la realidad, como lo plantea la Unesco (2003) constituye instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social como vía al servicio de un desarrollo humano armonioso, genuino, que permita enfrentar la pobreza, la exclusión y las opresiones, lo cual implica que esté inserto dentro de las grandes perspectivas de trabajo en condiciones de paz en cualquier lugar del mundo (Dios, 2007).

En las condiciones actuales de globalización y modernidad, la educación responde a problemas de orden sinérgico, como lo dicen Urzúa et al., (1995, p. 22), "en este fin de siglo vivimos una época de esperanza, pero también de perplejidad". Así, la educación para la paz se convierte en factor decisivo para el desarrollo humano con todos sus elementos constitutivos, como la socialización e interacción de los individuos en todos los ámbitos educativos, tales como la familia, la sociedad, los grupos de pares y el escenario institucional, para transmitir y fomentar valores relacionados con la ciudadanía, la democracia, la paz, la civilidad, el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos, la solidaridad, la tolerancia y la resolución de las necesidades básicas y la transformación de situaciones de inequidad, violencia,

impunidad y corrupción. En tal sentido, su lugar es fundamental cuando se trata de una educación para la paz y la convivencia.

Ya desde hace más de dos décadas Vidal (1985) había supuesto tres puntos de vista sobre la educación para la no-violencia y la paz, en términos de una educación pacificadora o pedagoga de la no-violencia y la paz como un principio general que debe implicar toda la educación. Su inspiración se orientaba para ese entonces en el desarrollo del espíritu de amor universal, no-violencia y paz en los estudiantes y, se orientaba bajo los objetivos básicos de concienciación, ejercitación y responsabilización en el marco de sujetos insertos en sistemas sociales de orden ético y moral (Fisas, 2001, 2002).

La promoción de una cultura paz constituye, no solo una tendencia contemporánea, sino una condición propia para la resolución de los grandes conflictos de la humanidad. En este sentido, además de un modelo de reflexión ética, trasciende a las dimensiones sociales. De acuerdo con Mayor (2003), los procesos formativos deben implicar las condiciones y procesos relacionados con la paz, la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos, y bajo esta perspectiva cualquier tipo de opción que conduzca hacia la paz, por lenta que parezca, es más eficiente que continuar en tendencia de respuestas reactivas al conflicto y a la violencia.

Al respecto, se reconoce que el transitar culturalmente hacia escenarios de paz, implica que se debe ver con la óptica de un análisis cultural, los diversos frentes de representación de los diversos actores respecto de la violencia y las acciones que conducen a su control. Ramos (2003), ha sugerido que a pesar de las condiciones de obstáculos que implica poner en encuentro a quienes son víctimas y quienes son responsables de la afectación social, el camino de la reconciliación y el perdón suelen ser más eficientes en sintonía de la paz y de construir una sociedad menos contestataria. Incluso, bajo la perspectiva posmoderna, se precisa cómo en la nueva concepción de sujeto, negar la reconciliación es negar la capacidad humana de ubicar la inteligencia en sintonía de una coherencia social que es colectiva pero que parte de perspectivas individuales (Fernández, 2003).

Es así como en la escuela y los sistemas de escolarización actuales se hace necesario considerar la formación para la paz en el mismo nivel de los desarrollos de las áreas de formación básica, por cuanto más que sujetos que tengan saberes, se requieren que existan sujetos con formación civil y ciudadana (Ávila, 2013). Bajo esta perspectiva, la educación para la paz y la convivencia significa el mayor reto educativo del siglo, porque requiere reconfigurar los sentidos presentes en las acciones humanas que han

recodificado el valor de los acuerdos mínimos de respeto por la diferencia. Así, las propuestas psicoeducativas y sociales orientadas a fomentar la prosocialidad, la empatía, la solidaridad y el reconocimiento de la experiencia del otro como criterio básico de convivencia ciudadana cobran sentido e importancia de la configuración de una cultura y educación para la paz en la niñez y adolescencia (Gómez y Narváez, 2018, 2020), aspecto que se abordará en detalle en el capítulo IV, por cuanto se propone la prosocialidad como categoría generativa de discusión y análisis para la reconciliación y construcción de paz.

Los conceptos de educación para la paz y convivencia tienen estrecha relación con los de ciudadanía y cultura de paz. Lo que subyace a ambos procesos corresponde al de convivencia (Melo de Almeida, 2008). Sin duda la educación para la paz encierra en sí mismo el concepto de violencia y de conflicto, por cuanto es parte del desarrollo de los grupos humanos. Vidanes (2007), sugiere que una razón fundamental de la necesidad de repensar caminos de educación para la paz, deben orientarse por el camino de la convivencia, el cual implica que la sociedad aprenda una nueva estrategia: convivir en contraparte de la confrontación personal y colectiva. Naturalmente, tal como lo expresa Dios (2007), la lógica de comprensión de las situaciones humanas de conflicto no radica tanto en referirlas como problemas de otros, sino en una lógica de asumir lo respectivo al lugar propio del ciudadano, es decir, el marco de la responsabilidad ética frente a la expresión violenta del conflicto.

Precisamente es aquí, donde cobra importancia la responsabilidad de la escuela en la educación para la paz, el fomento de la prosocialidad, la construcción ciudadana para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Al respecto, Vidanes (2007) propone la necesidad de ubicar la transversalidad en la formación humana como camino de comprensión del otro en diversos contextos sociales, familiares y escolares (Muñoz, 2008). Este quizá sea el camino en procura de posibilitar que los estudiantes desarrollen proyectos personales dignos, solidarios y esperanzadores, centrales en los valores sociales y colectivos. Bajo este criterio supone que la educación forma parte ineludible del pleno desarrollo de una personalidad integrada socialmente, y ello es un objetivo básico del sistema educativo.

Ello significa que la educación para la paz y convivencia debe superar el marco de la formalidad curricular hacia lo que se conoce como currículo oculto. Goicoechea (2000) encontró que los procesos propios de la convivencia y la no violencia tienen más que ver con las condiciones no formales del currículo, tales como la cercanía e inteligencia emocional, la mediación social y de modelos positivos, los vínculos de deseos y expectativas de grupo. Bajo la

perspectiva de Muñoz (2008), la opción de poder trabajar sobre la perspectiva de educación para la paz es retomando el concepto de una familia que logre vincularse con la escuela. Aunque en la contemporaneidad, lo familiar esta enlazado al afecto y no al vínculo de raíz, la familia sigue siendo eje fundamental en la concepción de un sujeto de convivencia social con un carácter de solidaridad, respeto y apoyo colectivo.

Es así, como dentro de los procesos de educación para la paz se plantea como un reto fundamental la opción de no ubicar en el mismo rango de formalización lo que coexiste con el currículo oculto a nivel de la formación. En tal sentido, en los procesos de trabajo que tienen complejos problemas de resolución de conflictos, tal como ocurre con los jóvenes ubicados en contextos de responsabilidad penal, es preciso generar estrategias orientadas con una lógica pedagógica que estén en sintonía con un sujeto que debe aprender de nuevo a sincronizarse con el mundo social, con valores éticos y morales que se desajustan o reconfiguran en los procesos de conflicto. Que afectan la convivencia.

El proceso de educación para la paz conlleva a la opción de configuración de estructuras de convivencia pacífica, las cuales son un soporte de un sistema social enmarcado en la convivencia y la construcción conjunta de sociedad. Bajo esta perspectiva no se supone la opción de entender las instituciones, los actores y procesos como unidades independientes en la asunción de responsabilidades éticas y valores colectivos, puesto que ello representa un compromiso colectivo. Así, una estructura de convivencia es la unidad interdependiente de actores, procesos y escenarios, es decir, los participantes en espacio – tiempo de sus acciones y las configuraciones socioculturales de sentido (fenómeno de la violencia). La educación para la paz es una categoría formativa, y en tal sentido, cualquier acción con mediación de sujetos (actores victimarios, víctimas y fuerzas vivas) debería orientarse en la configuración de sujetos de paz para la sociedad, y ello implica pensar también en el marco de referencia del carácter de la acción de un tipo de sujeto en un contexto específico, razón por la cual es importante aludir enseguida al concepto de competencia y habilidad psicosocial.

3.3 Competencias psicosociales y habilidades para vivir como soportes para la cultura de paz y la convivencia

Concepto de competencia psicosocial: El concepto de competencia psicosocial no esta desligado de procesos psicológicos como la memoria, la percepción, el pensamiento y el lenguaje integrados en el aprendizaje, la inteligencia y la creatividad. De hecho, dicho concepto se ha retroalimentado con base en

la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977, 1997), del desarrollo moral (Kohlberg, 1992), la solución cognitiva de problemas e inteligencias múltiples (Gardner, 1992), inteligencia emocional (Goleman, 2000; Steiner, 1992, 1997) análisis transaccional (Berne, 1976), psicología cognitiva y pedagogía constructivista (Erikson, 1994, 1995; Papalia y Olds, 2014).

Una competencia psicosocial no es universal ni tampoco estable en el tiempo (Restrepo, 2002), lo cual implica que su desarrollo depende del contexto social, cultural, familiar y económico, a la vez que hay una relación entre los aspectos individuales (personalidad) y disposicionales intercontextuales que permiten actuar en consonancia de las exigencias internas (del propio sujeto) y externas (adaptación y ajuste) (Tobón et al., 2008, 2010; Núñez et al., 2002b).

La actuación de los sujetos pasa de un proceso de dependencia a independencia en la medida que los ajustes al contexto ponen en sintonía la personalidad individual con los desempeños exigidos, lo que exige necesariamente la presencia de criterios de autorregulación (autoevaluación) en el marco complejo de las relaciones sociales con sentido de autoeficacia personal (confianza interpersonal), la que de acuerdo con Mangrulkar, et al., (2001) permite en el contexto de relaciones interpersonales hacer la vida más fácil y agradable, a la vez que evidencia una competencia social que permite mayor ajuste a las exigencias externas.

Al respecto, la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1997) ha impactado y ha sido aplicada en los desarrollos de las competencias psicosociales, por cuanto el comportamiento es profundamente influenciado por la observación de modelos sociales antes que por la instrucción verbal, y en tal sentido la enseñanza de habilidades, según el autor, pasa por los procesos de instrucción, ensayo y retroalimentación, lo que permite que dicho aprendizaje sirva de soporte a la presión social externa, cuando requiere patrones adaptables a contextos de exigencia de presión de pares y modelos negativos (Gómez y Narváez, 2018; Núñez y Zambrano, 2002; Núñez et al., 2002b). En este sentido, y en coherencia con la propuesta de Bandura, el desarrollo de competencias psicosocial es el resultado de complejos procesos de modelamiento social, en el cual, la familia y la crianza, la escuela y el contexto general de socialización de niños(as) y adolescentes, juegan un papel fundamental para el desarrollo de competencias asociadas a la prosocialidad, la autorregulación, la autoeficacia emocional y social, la empatía, el ajuste psicológico, la agencia moral y la convivencia social en general (Gómez y Narváez, 2018, 2020; Gómez et al., , 2019; Gómez y Durán, 2020).

Teorías similares en el orden interpsicológico del aprendizaje humano se sustentan en los desarrollos de Vygotsky (1995, 2004a), quien argumenta

que el aprendizaje moviliza una serie de procesos internos que sólo se ponen en marcha cuando el niño interactúa con personas de su entorno y sus pares en un contexto cultural específico e inseparable de la persona (teoría sociocultural del aprendizaje), donde es posible que el nivel de desarrollo real (actual), permita la resolución de problema con el nivel de desarrollo potencial, que solo es posible con la interacción social (tránsito de interpsicológico a lo intrapsicológico) (Vygotsky, 2004b). Este enfoque se sustenta en una postura constructivista en la que se da alta importancia a la colaboración entre pares como base de los mecanismos de resolución de problemas, al contexto cultural para desarrollar aprendizajes relevantes y pertinentes, y a la interacción social en el desarrollo de habilidades individuales y sociales que permitan ajuste y construcción colectiva de redes prosociales (Gómez, 2019a, 2019b, 2019c).

Habilidades para vivir: El Programa "Habilidades para vivir" surge hace más de 50 años en el Instituto para la Prevención de la Universidad de Cornell en Nueva York, con el Dr. Gilbert Botvin y su equipo de colaboradores, quienes retomaron la condición de carácter multicausal de problemáticas sociales que usualmente eran enfrentadas de forma exitosa y con destrezas evidentes por quienes tenían una personalidad fortalecida sustentada en las siguientes habilidades: conocimiento de sí mismo, auto evaluación, pensamiento crítico, pensamiento creativo, toma de decisiones, capacidad para resolver conflictos, resistir las presiones, manejar las emociones, manejo de la ansiedad, manejo de las tensiones, habilidades sociales y asertividad.

En Colombia, esta estrategia ha sido usada por más de 25 años como parte del Programa de Salud Mental y Desarrollo Humano de la Organización Mundial de la Salud (OMS), y ha sido aplicada especialmente por el anterior Ministerio de Salud y la Fundación Fe y Alegría en centros educativos; es aún aplicada con niños y jóvenes a nivel de prevención de la violencia, las adicciones, los accidentes de tránsito, problemas de salud pública como la prevención del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (Sida) y los suicidios, todos ellos problemas prevenibles y asociados al comportamiento humano. En ciudades como Bogotá, Medellín y Manizales, el trabajo con este frente ha mostrado experiencias exitosas en el campo de la salud de jóvenes y adolescentes, especialmente en aplicaciones realizadas por más de tres quinquenios (Mantilla; 2002; Núñez et al., 2002a, 2002b; Restrepo, 2002)

Las habilidades para vivir desde la OPS (1996), OMS (1998), Mantilla (2002) y Mangrulkar et al., (2001), se consideran en la siguiente clasificación (ver tabla 1):

Habilidades para enfrentarse a los problemas: involucran el manejo de situaciones que pueden producir malestar emocional y social. En este grupo encontramos el manejo de emociones, conocimiento de sí mismo, habilidades para el manejo de la presión psicosocial, habilidades para enfrentar la ansiedad y el estrés, la resolución de problemas y habilidad para enfrentar presiones.

Habilidades sociales: En estas se busca el mantenimiento de relaciones sociales adecuadas con el contexto para un buen desempeño psicosocial; se centra en procesos de comunicación, asertividad, adaptación social y las relaciones interpersonales.

Habilidades cognitivas: implican el desarrollo progresivo del pensamiento, la adecuación y uso de estrategias cognitivas; en este se subsume igualmente la habilidad para pensar críticamente.

**Tabla 1. Clasificación de las habilidades según distintos criterios.
Adaptado de Mangulkar y Posner (2001)**

Tipo de clasificación	Habilidad observable en el patrón comportamental
Según el énfasis conceptual o metodológico desde el cual se trabaje.	Habilidades Cognitivas. Habilidades para resolver problemas. Habilidades Sociales
Según su interés, pueden clasificarse	Habilidades para la promoción, por ejemplo, autoestima y confianza. Habilidades para la protección, tal es el caso de la capacidad para resistir a las presiones. Habilidades para la prevención, tales como la toma de decisiones y resolución de conflictos.
Una clasificación social de las Habilidades puede ser la siguiente	En relación con la persona. En relación con los otros. En relación con el contexto.

Fuente: elaboración propia.

Con base en la clasificación previa de la Organización Panamericana de Salud (OPS) (1996), OMS (1998), Mangulkar Posner (2001) y Mantilla (2002), se puede aludir en términos puntuales a las siguientes habilidades, considerando que existen en la literatura anunciada previamente aspectos de orden conceptual en el que se presentan desintegración de elementos de definición y criterios objetivos para su aplicación, que son mejorados e integrados para efectos del desarrollo del presente capítulo. En términos conceptuales las habilidades se entienden de la siguiente manera:

Habilidad para la comunicación efectiva: estas se centran en las diversas funciones comunicativas:

- a. *Informativa.* Implica una relación que puede ser descrita con intercambios de información, donde el emisor y el receptor juegan un papel activo por cuanto en ambos casos se analiza, acepta o rechaza un acto comunicativo de acuerdo con el interés.
- b. *Función comunicativa reguladora.* La cuál abarca los aspectos relacionados con la regulación de la conducta individual y social, en un sentido amplio. La vida humana en sí misma trae consigo un sentido social, y, por lo tanto, este se basa en la relación con el otro, en la que existen códigos reguladores, normas, patrones de comportamientos, símbolos y otras que faciliten este proceso, no solo a nivel verbal, sino también visual, táctil, auditivo.
- c. *Función comunicativa afectiva.* La cuál esta relacionada con todos los aspectos de la esfera emocional del hombre. La expresión de la ira, la alegría, la tristeza, el llanto, el dolor, la frustración, el miedo y la sorpresa. Estas expresiones se exteriorizan en determinadas situaciones, expresando de manera clara o difusa formas de comunicación relacionadas en el contexto social donde se encuentra inmerso el ser humano, y en las que siempre se involucra el cuerpo como estructura de comunicación integral.

La Comunicación, entendida como habilidad social se centra en las relaciones interpersonales. Pick de Weiss et al., (1993) menciona una serie de factores para comunicarse abiertamente, los cuales se pueden interpretar así:

1. Se debe identificar lo que se siente, lo que se piensa y lo que se quiere, es reconocer lo que verdaderamente se siente dentro de uno, es una autoevaluación y una habilidad de discernir.
2. Aceptar pensamientos, sentimientos y creencias, cuando se logra saber qué es lo que se siente y piensa, lo que sigue es aceptarlo tal cual; ya que estas son las que van a dirigir la conducta a seguir, lo mejor es entenderlos y conocerlos como parte de cada ser humano.
3. Después de identificar y aceptar los sentimientos, el paso siguiente corresponde a controlar aquellos que impiden la comunicación, de tal forma que no se permite que el temor o la ansiedad hagan que no se exprese lo que se quiere decir.

4. Buscar el momento y la situación oportuna para decir lo que se quiere decir, siendo también una cualidad de la asertividad.
5. Ser específicos al expresar los sentimientos, deseos o pensamientos sin interpretar los mensajes de los demás.
6. De igual forma dar respuestas claras y concretas de una manera rápida.
7. Por último, comunicar lo entendido, es decir, transmitirle a la otra persona si se apoya o no, lo que se esta diciendo.

La comunicación efectiva permite crear lazos de interrelación personal como mecanismo de configuración de identidad, en tal sentido, es importante entender que ella opera de forma espontánea y la mayor parte de las veces implica un nexo emotivo y afectivo con lo comportamental.

Tomar decisiones como una habilidad básica para vivir mejor: una decisión es la postura y acción que se asume frente a una situación en la que existen dos o más alternativas; puede entenderse como el proceso mediante el cual se determina lo que se quiere, se define las metas a alcanzar, y los pasos a seguir en la resolución de los problemas cotidianos. Cuando la persona se involucra activamente en la toma de decisiones obtiene una ganancia a nivel de la satisfacción personal en el compromiso con las mismas, a la vez que aumenta la autonomía y la confianza en sí mismo.

La toma de decisiones ejerce un papel fundamental en el día a día de cada individuo con diversos niveles de complejidad y progresivamente va construyendo la autonomía. La toma de decisiones como un proceso tiene algunas etapas, así:

1. Etapa previa a la decisión: Aquí existe el conflicto frente a la situación y aún no se da evaluación de las alternativas de forma racional y razonable.
2. Etapa de decisión propiamente dicha: Se da la elección de una alternativa y rechazo de la otra o de ambas.
3. Etapa de disminución de los factores disonantes: se presenta cuando se da valor positivo frente a la alternativa optada y la apertura y disposición a nuevos análisis de situaciones implicadas, si es necesario.

Ya D'zurilla y Goldfried (1971) definieron que dentro de estas etapas se pueden considerar los siguientes pasos: análisis de la situación problema, alternativas y posibilidades de solución, obtención de información respecto a las alternativas de solución, buscar ventajas y desventajas de cada alterna-

tiva, considerar las consecuencias positivas y negativas a corto, mediano y largo plazo, seleccionar la mejor alternativa, tomar la decisión, observar los acontecimientos y estar dispuesto a redefinir cosas si es necesario.

En lo que respecta a lo colectivo, la mayor parte de las decisiones se toman por consenso, pero en algunos casos puede ocurrir que en ausencia de un acuerdo una sola persona puede tomar la decisión y se pasa por alto la posibilidad autonómica de las personas en la orientación del rumbo de su vida. En una decisión acordada colectivamente, la búsqueda del acuerdo se produce a la luz, de si la decisión tiene más probabilidades de ser la adecuada para el grupo, lo que indica reflexión y responsabilidad asumida por quienes toman decisiones.

La toma de decisiones es una cuestión práctica que involucra, sin lugar a duda, procesos de pensamiento frente a opciones dadas o por construir que abren las puertas a la imaginación y a la creatividad, las decisiones obligan la aparición de la capacidad de pensar siempre diferentes alternativas; aún en la seguridad y el equilibrio de la vida siempre existe algo para pensarse y para decidirse.

En las decisiones, el problema significativo no es tomar una alternativa, sino ubicarse en la búsqueda de opciones que se salgan del mapa de soluciones aprendidas por las personas frente a los problemas cotidianos, y que en muchos casos son mecánicas y por tanto poco innovadoras, lo que implica salirse de viejas respuestas para afrontar problemas nuevos hacia nuevas posibilidades que estén acordes con las nuevas situaciones que depara la vida de hoy. Pensar una sola alternativa no es la mejor opción en la resolución de una situación problemática, es más bien un obstáculo si se quiere encontrar la mejor alternativa, en muchas ocasiones a las personas las convence una hipótesis o explicación solo porque no les es posible imaginar una explicación o alternativa distinta a lo que tradicionalmente piensan, lo que afecta las decisiones y obligan al posponer, evitar, escapar o actuar impulsivamente. Una decisión debe ser en lo posible razonable y contextualizada.

Es necesario tener presente que las decisiones se dan en el hoy, pero involucran el ser humano en su pasado, su presente y su futuro. Una mente abierta a las diversas alternativas y soluciones para cada problema es de gran utilidad para afrontar la cotidianidad en sus diversas manifestaciones, para las cuales siempre habrá por lo menos una decisión que tomar. La toma de decisiones facilita manejar constructivamente el encuentro con la vida diaria, que involucra lo propio y lo de los demás; las decisiones son parte de los estilos de vida, y, por tanto, están presentes en la salud integral de las personas, en sentido de afectarla positiva o negativamente.

Habilidades para resolver problemas y conflictos: dentro de la dinámica de la vida del ser humano se encuentra esta habilidad para enfrentar los obstáculos y adversidades que se hallan en su camino. Estas dificultades fluctúan entre lo trivial y lo trascendental, exigiendo en las personas soluciones eficientes.

La solución de problemas del ser humano podría definirse como un esfuerzo en el que están de por medio una meta y uno o varios obstáculos. Por otro lado, un problema es una situación en la que se intenta alcanzar un objetivo y se hace necesario encontrar un medio para conseguirlo, en lo cual quien resuelve un problema identifica el desafío y se prepara para abordarlo, trabaja para resolverlo y por último evalúa la solución.

En general, todo problema hace que la mente se haga una representación del mismo, que equivale a una preparación para posteriormente lograr una solución, luego se da la recolección de información y datos, donde se valora limitaciones de la información y se construye una tendencia de solución a partir de la elaboración de estrategias que se aplican, y luego se hace un seguimiento a las soluciones producidas en su eficacia y eficiencia, aspecto que implica que la resolución depende de un conjunto de discernimientos que involucran una acción sistémica. Penagos (1997), por ejemplo, refiere que el proceso de resolver problemas puede enfrentar obstáculos importantes, tales como, incapacidad de cambiar respuestas estereotipadas, incapacidad de adaptar las formas de percepción, excesiva familiaridad con un asunto puede frenar la creatividad, bloqueos sociales o culturales y bloqueos emocionales.

Aquí cabe aclarar que creatividad y solución de problemas no son sinónimos; la sola visión de un problema es ya un acto creativo, en cambio su solución puede ser producto de habilidades técnicas; el ver el problema significa integrar, asociar, ver donde otros no han visto; en este acto de darse cuenta intervienen componentes actitudinales, sociales, afectivos, entre otros. Muchos autores, entre ellos Perkins y Salomon (1989), dicen que los problemas son un reto a la creatividad, un problema implica la búsqueda de algo que no se tiene, este algo que se busca es nuevo, lo cual da lugar al pensamiento creativo, que tal lo sugieren Martín y Barrientos (2009) implica características psicológicas que contribuyen a la solución de problemas, como son la confianza en sí mismo, el espíritu analítico, la imaginación creadora, la persistencia y el hábito de formular hipótesis.

Estos autores sugieren, además de esos factores, las siguientes pautas que debidamente asimiladas y aplicadas facilitan la solución de problemas: disponerse mental y emocionalmente a resolver el problema, confiando en sí mismos y decididos a encontrar la solución; percibir claramente la situación

y delimitar sus componentes antes de tomar decisiones, de esta manera se pueden distinguir las variables relevantes de las irrelevantes y orientar el pensamiento hacia soluciones factible; evitar aferrarse a una solución que ha probado ser infructuosa; cuando las soluciones razonables no funcionan deben cuestionarse la confiabilidad de los datos o los supuestos que se manejan; no desalentarse por la complejidad del problema; considerar estrategias, que incluso, parezcan conducir a soluciones lógicas, ya sea para aceptarlas o para descartarlas, de tal manera que el pensamiento del creador se mantenga activo; personas diferentes a las afectadas por los problemas pueden sugerir otro tipo de alternativas de solución.

Los problemas no se solucionan por sí solos o dejándolos al olvido, requieren que el ser humano haga conciencia de ellos y utilice estrategias cognitivas para la solución.

Habilidades para pensar críticamente: el ser humano dedica la mayor parte de su tiempo en pensar, clasificar, comparar, sintetizar y evaluar, conforme examina el material que los sentidos captan. Cuando se habla de pensamiento se hace referencia a una amplia gama de funciones mentales como razonar, resolver problemas y formar conceptos; es por ello por lo que el pensamiento es una función importante del ser humano que le permite establecer relaciones con los demás, con el mundo y con las cosas que le rodean.

Se podría decir que el pensamiento crítico es una especialización del pensamiento en general, pues pretende que el ser humano vaya más allá de lo obvio. El pensamiento crítico recibe varios nombres, a saber, pensamiento creativo, metacognición, procesos complejos de pensamiento, procesamientos de alto nivel, entre otros.

Los seres humanos poseen innumerables potencialidades y capacidades que en la mayoría de los casos no son estimuladas en las instituciones educativas, por no contar con programas que estimulen cognoscitivamente a los individuos o que al menos los induzcan a aprovechar sus capacidades. En las instituciones educativas priman la teoría, el enciclopedismo y la segmentación de las materias sin tener en cuenta la integración del conocimiento que confluye necesariamente en el entorno y la vida de los individuos.

Lo que se pretende con el pensamiento crítico es que se generen en los individuos nuevas formas de asimilar el mundo. Martín y Barrientos (2009) dicen que el pensamiento crítico corresponde a la posición que asumen los individuos frente al mundo que les rodea emitiendo juicios y valoraciones sobre los sucesos que acontecen, pero que no tienen validez sino están acompañados por una argumentación.

Según Lipmann (1988), el pensador crítico aprende a reconocer más nexos, detalles y relaciones en la cantidad de datos e impresiones que le invaden. El pensamiento crítico no trata de enseñar qué creer y cómo obrar en concreto, sino en creer y obrar con fundamento racional.

Cuando un individuo posee un pensamiento crítico, aplica los conocimientos adquiridos a su vida diaria, este tipo de pensamiento ayuda a la sobrevivencia, no solo de la persona sino del colectivo que le rodea, ya que aporta creatividad, nuevas alternativas, permitiendo afrontar de una manera más eficaz las exigencias del mundo moderno para propiciar un bienestar social en perspectiva constructiva y creativa (De Bono, 1998).

Para establecer si una persona utiliza el pensamiento crítico, Martín y Barrientos (2009) establecieron una serie de indicadores, los cuales son, 1. Lingüístico, el cual hace referencia al saber leer y establecer la vaguedad o ambigüedad en los términos, así como expresar con palabras el contenido de los textos. 2. Cognoscitivos, referidos a diferenciar los hechos comprobados de las opiniones, respetar las evidencias y manejar suficiente información en los temas en su competencia. 3. Lógicos, los cuales hacen alusión a la capacidad para reconocer lo relevante de lo irrelevante, determinar el grado en que los hechos sustentan las conclusiones, identificar los errores y saber refutarlos, reconocer inconsistencias y contradicciones, descubrir premisas ocultas e inferir nuevas conclusiones. 4. Argumentativos, que implican analizar la capacidad de convicción de un argumento, considerar los puntos de vista ajenos y opuestos, construir argumentos racionalmente convincentes. 5. Personales y actitudinales, donde se confía más en lo escrito que en la memoria, buscar alternativas y estar abierto a ellas, saber preguntar, respetar las opiniones ajenas, estar siempre dispuesto a enfrentar y resolver problemas. 6. Expresivos, que ser tan claro y preciso como lo exige la situación, realizar ensayos e indagaciones de evidencias antes de decidir.

En sentido de lo anterior, se puede ver como el pensamiento crítico busca que el individuo entre a participar de una manera más activa dentro del desarrollo personal y social, realizando aportes constructivos sobre lo que sucede en su entorno.

Habilidades para el manejo de la asertividad: como condición, estrategia y forma de comunicación, la asertividad implica decir lo que es, a quien sea preciso, con la manera adecuada, el momento oportuno y con el lenguaje corporal consecuente. La expresión adecuada dirigida a otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad constituye una forma adecuada de asertividad. La conducta de una persona logra ser exitosa en

cuanto sus intereses le permitan defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer derechos personales, sin negar los derechos propios al reconocer las restricciones y los límites del otro.

Es así, como la asertividad apunta a la habilidad de enfrentar presiones, ya que a su vez tienen que ver con la capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos, de pedir favores, de decir no y de iniciar y terminar conversaciones, que le faciliten al individuo un ajuste social y un enfrentamiento eficaz de situaciones de presión, al tiempo que le proporcionan al sujeto herramientas para la defensa de sus intereses de una forma apropiada, obteniendo satisfacción y logro de recompensas sociales, significativas y correspondientes con su conducta. La asertividad siempre involucra situaciones interpersonales y de contexto social como sistemas indisolubles en lo práctico y simbólico, frente a los cuales se deben generar estrategias de adaptación y enfrentamiento (Nuñez, 2002; Núñez et al., 2002).

Pick De Weiss et al., (1993), muestran que la asertividad pretende defender los derechos propios expresando lo que se cree, piensa y siente de manera directa y clara en un momento oportuno, es decir, ser sincero con uno mismo y con los demás, sin implicar el maltrato, chantaje o dominación, y teniendo presente que toda situación de encuentro con el otro interpersonal y distinta de otra.

Quienes presentan formas adecuadas de expresión de la asertividad, suelen tener ciertas características que los distinguen de quienes no las presentan: aceptarse y valorarse, es decir, presentar una autoestima positiva, mantener con firmeza su posición, respetando a los otros, ser claro, directo y firme en la comunicación, saber cuándo, dónde y cómo decir las cosas, actuar y hablar con base en hechos concretos y objetivos, aceptar los errores y los aciertos, utilizar todas aquellas capacidades personales con gusto, y a la vez evitar la vergüenza por otros, tener gentileza y consideración, tener disposición a dirigir y a dejar que otros dirijan, valorar el éxito sin resentimientos, permitiendo que otros también lo logren.

El comportamiento asertivo involucra los elementos de pensamiento (cognición), sentir (emoción) y hacer (conducta), integrados de forma coherente (Bandura, 1997). La respuesta cognitiva implica las imágenes o experiencias vividas, que se convierten o son equivalentes a los conocimientos relativamente estables en el individuo. Entre tanto, la respuesta emocional ubica generalmente el nivel fisiológico, activando un sistema básico autorregulado biológicamente que opera de forma directa, pero que es posible conectar desde la corteza cerebral a la ejecución autorregulada. La respuesta comportamental por su parte es la evidencia de la acción en lo verbal y lo no verbal.

En contextos distintos, la conducta asertiva sirve para rechazar o defenderse de ciertas conductas que pueden llevar a la persona a tener vulnerabilidad frente a factores de riesgo, lo cual ayuda a disminuir la ansiedad y la angustia en la medida en que la persona acciona con su comportamiento asertivo la generación de mayores niveles de seguridad y confianza en sí mismo, logrando una autoimagen positiva que regula de forma adecuada su límite frente al de los demás.

Habilidades para enfrentar presiones: el ser humano como ser social no puede estar aislado, el grupo es el medio por el cual la persona realiza la experiencia de la cultura, adquiere costumbres, percibe tabúes, recibe castigos y recompensas, y, por consiguiente, el grupo es el instrumento directo de transmisión de la cultura al individuo, lo cual permite siempre incorporar nuevos patrones de conducta. Dentro de estos patrones tiene profunda influencia la familia como referente primario, pero posterior en los niveles de desarrollo los patrones iniciales se van tornando en lugares de autonomía que desbordan el control familiar e implican enfrentar retos cotidianos que no siempre tienen la orientación de ajuste social con sentido de pertenencia social, presentándose el riesgo de abandono de valores y criterios morales y éticos en el actuar (Aguirre, 1996). Ello ocurre especialmente cuando el grupo ofrece mayores niveles de reconocimiento ante lo que no corresponde socialmente como adecuado, lo que usualmente termina afectando la escolaridad y el vínculo con los padres (Horrocks, 1984).

En el proceso de construcción de escenarios de identidad, los seres humanos se hayan frente al afán de conquistar y encontrar espacios nuevos donde decidan y coloquen sus propias reglas, lo que genera patrones de confusión que en gran medida pueden representar el temor a fracasar o no encontrar reconocimiento. Es precisamente en este marco donde la presión externa suele representar un poder simbólico y real en lo que significa el valor del territorio donde el adolescente toma posesión, asigna un sitio a los demás y construye un espacio identitario habitable (Erikson, 1993), que incluso en muchos casos puede ser sustituto de lo familiar y escolar al reconocer dentro de modelos imaginarios o reales mayores reconocimientos que usualmente están asociados al choque con los límites y controles de comportamiento que si existen en lo familiar e institucional social. La presión del grupo (inducir, convencer, identificar, imitar) puede conducir a generalizar patrones individuales en criterios sociales de comportamiento no necesariamente ajustados, pero no por ello menospreciables o rechazables.

La presión de grupo puede derivar conductas positivas o negativas; esto depende de la autonomía que vaya construyendo, la cual nace cuando él mismo

se conoce así mismo (identidad) y cuando toma la escala de valores para evaluar y decidir qué camino seguir cuando se encuentre frente a la presión grupal lo que implica la asertividad y la toma de decisiones a nivel de: identificar la situación o problema, decidir alternativas frente a la presión, juzgar las alternativas, analizar ventajas y desventajas, elegir alternativas y actuar.

Para el enfrentamiento de la presión de pares existen varias formas en las que padres y formadores pueden preparar: incrementando su autoestima, desarrollando habilidades de comunicación, orientándolos para que identifiquen lo que es dañino para su salud, estimulando la expresión de sus sentimientos, y enseñares a identificar sus propias debilidades y fortalezas.

Habilidades para el manejo de la ansiedad y el estrés: el estrés es la respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda que se le haga (Núñez et al., 2006). La sociedad se considera generadora de demandas estresantes para el individuo y de coacciones de las formas que este afronte (Meichenbaum, 1987). La sociedad también es utilizada por el individuo o por el grupo para prevenir el estrés o la ansiedad. El problema principal radica en el modo de entender mejor las relaciones entre el individuo y la sociedad; los trastornos de esta relación se incluyen bajo el término estrés.

Las demandas sociales pueden influir sobre los pensamientos, sentimientos, emociones y actos de un individuo, pero no son necesariamente fuente de estrés, sino que este aparece solo cuando tales demandas crean conflicto, son ambiguas o constituyen una sobrecarga (Núñez y Tobón, 2005). A partir de estas demandas y del surgimiento de diversas necesidades, la industria anti estrés ha llegado a ser enorme.

De acuerdo con Tobón et al., (2004), las respuestas de estrés pueden ser psicológicas (mentales y conductuales observables), neurofisiológicas (neurohormonales, incluyendo los efectos de las catecolaminas sobre los órganos internos, corazón, producción de grasa adiposo, riñón, entre otros) e inmunológicas.

Bajo condiciones en las que las personas son conscientes de riesgos graves que amenazan cualquiera de las acciones que pueden llevar a cabo, existen tres patrones principales de afrontamiento, los cuales suponen estar asociados a un conjunto específico de antecedentes y a un nivel de estrés característico; Sandín, 2003):

1. *Evitación defensiva:* la persona toma la decisión de evitar el conflicto, aplazando la decisión, situación o trasladando la responsabilidad a algún otro.

2. *Hipervigilancia*: la persona toma la decisión de buscar frenéticamente una salida al dilema y se aferra impulsivamente a una solución elaborada de manera precipitada que parece asegurar un alivio inmediato. En su forma más extrema la hipervigilancia se denomina "pánico".
3. *Vigilancia*: la persona toma la decisión de buscar concienzudamente la información relevante, la asimila sin sesgarla y valora cuidadosamente las alternativas antes de actuar.

De acuerdo con Tobón et al., (2004), las formas de llevar a cabo mejores formas de enfrentamiento del estrés y la ansiedad suelen asociarse con: aprender a pensar positivamente, no llevar los problemas de un lugar a otro, evaluar las alternativas de solución (vigilancia), evitar el pensamiento obstinado, ponerse metas, enfrentar la frustración al desarrollar actitudes indulgentes y objetivos frente a los fracasos, compartir la carga emocional con otros, expresar los sentimientos negativos pero valorar los positivos, cuidar la salud física y emocional, sacar tiempo para divertirse y descansar y relajarse, respirar profundamente, controlar la impulsividad e irritabilidad, expresar la opinión en forma equilibrada.

Es además importante considerar que, las actitudes de autoconfianza y esperanza de las personas guardan una estrecha relación con sus creencias sobre ser capaces de controlar las situaciones que provoquen estrés. Igualmente, es central considerar que en muchos casos los intentos de reducción y prevención de estrés deben ir más allá de la enseñanza y formación de las habilidades de afrontamiento centradas en los problemas. A menudo se requieren cambios de grupo, de entorno y de organización, donde los individuos tienen que desarrollar y poner en marcha conductas de acción directas para cambiar su entorno.

Habilidades para el manejo de las emociones: Cuando se habla de las emociones se hace referencia a estados internos caracterizados por cogniciones y sensaciones específicas, reacciones fisiológicas y conductas expresivas que aparecen de manera repentina y son difíciles de controlar. Suele representarse a las emociones como incitadoras de la acción, puesto que suelen aumentar el nivel de actividad del organismo.

Las emociones, de acuerdo con Lázarus, 2000; Lázarus y Lázarus, 2000) se pueden clasificar en emociones simples y compuestas. Las primeras involucran una sola emoción, como el agrado, desagrado, rechazo, y/o el sentir tristeza, mientras que las segundas, las emociones compuestas, involucran más de una emoción, como los celos que implica tristeza, desagrado y rabia. Las mismas tienen indicadores de orden físico presente cuando surge una

emoción y originan múltiples cambios, tales como respuesta galvánica de la piel, pilomotricidad, redistribución de la sangre y cambios en la presión sanguínea (coloración corporal), ritmo del corazón y aumento de respiración, respuesta pupilar (dilatación o contracción), secreción salival (sequedad y mayor densidad). Pero igualmente existen patrones subjetivos y conductuales, los cuales hacen alusión a la integración de sentimientos y pensamientos de las personas con la conducta que realizan, que son los que precisamente se busca impacten la emocionalidad mediante criterios de autorregulación y autocontrol.

Así, la habilidad de un individuo para experimentar y manejar sus emociones esta determinada por el grado de comprensión y dominio de los esquemas internos respecto de relaciones interpersonales con su medio ambiente y la orientación que pueda tener en pro de su bienestar psicológico.

Habilidades para el ajuste social: el ajuste involucra la relación de estabilización fruto del esfuerzo frente al enfrentamiento de condiciones complejas que tienden a la desestabilización. Usualmente ello permite la interacción exitosa con el entorno y con las posturas personales.

El ajuste social como habilidad hace referencia a la forma de enfrentar el rompimiento de equilibrio homeostático y psicosocial, dentro de lo cual esta lo adaptativo, pero no se limita a ello. El ajuste involucra el funcionamiento cognitivo eficiente, conducta social eficiente, autocontrol eficiente, superposición de sentimientos positivos sobre los negativos, control de la perturbación emocional (Gómez, 2019 a, c).

El ajuste social no riñe con la autonomía de la persona, de hecho, la integra en el marco del encuentro proactivo en la relación interpersonal, por cuanto implica que exista siempre un contexto de situación social de vínculo que es analizado con la tendencia de una decisión que genere satisfacción y mayor eficiencia, tanto como autoeficacia personal (Bandura, 1997).

Habilidades para el conocimiento de sí mismo: el interés en el yo ha sido uno de los cuestionamientos mayores que el ser humano se ha hecho. Preguntas como ¿Quién soy yo?, ¿qué tanto me conozco? e incluso ¿por qué siento la necesidad de saber quién soy? Son parte fundamental de la comprensión del sí mismo.

Ya Allport (1937, 1961), propuso la formulación teórica de que la personalidad necesariamente involucra el concepto integral del yo corporal, la identidad del yo, la promoción del yo, la extensión del yo; el agente racional, la imagen del yo, y la lucha por lo propio son aspectos que van en busca del

desarrollo de una personalidad sana. En tal sentido, el Yo es básicamente un producto social que surge de la experiencia con otros seres humanos. Bajo este parámetro se puede afirmar que solo en la medida de la interacción es posible entender que nos hace diferentes de otros (Núñez, 2000a, 200b).

Erickson (1994, 1995), ubicó como principio fundamental las tareas psicosociales y con ellas ha permitido un conocimiento integral del sí mismo en fases evolutivas caracterizadas por procesos opuestos (autonomía-dependencia). Piaget centrado en el desarrollo cognitivo, se basa en el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento como elementos básicos en el desarrollo del conocimiento de sí mismo como expresión de lo intrapsicológico (Piaget, 1985, 1990), pero que se construye en la medida de lo interpsicológico (Vygotsky, 1995).

El poseer estas habilidades para ir hacia adentro en el reconocimiento personal, permite, sin lugar a duda, superar las tendencias de subvaloración o sobrevaloración personal, para llegar a un reconocimiento propio, lo cual es factor esencial para el desarrollo de habilidades conducentes al amor propio (Bordignon, 2012), tales como el autoconcepto, la autoestima, la autoimagen y la autoeficacia personal.

Habilidades para el manejo de las relaciones interpersonales: para Gardner (1992) el nexo interpersonal efectivo fruto de una óptima característica de interacción social implica un conocimiento personal (inteligencia intrapersonal) que es capaz de ponerse en encuentro con la inteligencia interpersonal. Así, las capacidades del procesamiento de información que permite descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos se pone en encuentro con la habilidad inteligente de establecer distinciones entre otros individuos, sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En contexto se piensa, valora y se siente a través de una interacción con el entorno.

Los nexos que despiertan sentimientos interpersonales conforman las experiencias íntimas de las personas, convirtiéndose estas en necesidades. De acuerdo con Pierre y Lucien (1989) las relaciones interpersonales, no solo establecen vínculo, sino que ellas se resuelven en las necesidades de inclusión (mantener una relación satisfactoria entre el yo y los demás, es una necesidad social), control (mantener un control satisfactorio sobre el poder o la influencia entre el yo y los demás, necesidad de reconocimiento) y afecto (mantener un grado de amor y sentimientos positivos entre el yo y los demás)

Las relaciones interpersonales implican que se construyen una apuesta hacia la seguridad personal en sintonía de los derechos y deberes buscando

la seguridad y confianza en sí mismo. En ello existen tendencias probables de dominio del rol autocrítico en el que se es duro consigo mismo y con los demás; igualmente de un rol de iniciativa social que se opone a la pasividad social y procura ser organizador y sugerente a los demás, sin imponer; así mismo, un rol de interdependencia, en el que se planifica por sí mismo, pero se cuenta con apoyo del otro y no es estrictamente autosuficiente. Estos aspectos permiten visualizar como la construcción colectiva conduce a mayores niveles de eficiencia de las acciones sociales, lo cual se sustenta en relaciones interpersonales satisfactorias.

Habilidades para el cuidado del ambiente: desde las últimas perspectivas de políticas de sostenibilidad de los recursos básicos para la vida humana, se plantea la necesidad de que todas las acciones llevadas a cabo frente al fortalecimiento de destrezas psicosociales apunten al desarrollo de estrategias que garanticen que los seres humanos mantengan y promuevan acciones de cuidado con el ambiente y el entorno socio-ambiental. Desde esta perspectiva, la conceptualización de la salud se amarra a lo social y la concepción de imaginarios de cuidados del ambiente y se inserta dentro del marco de ver la preservación de las condiciones de calidad de vida como una pauta auto-responsable que se fortalece desde la educación y desde la búsqueda de un fin colectivo que debe permear tanto los espacios de lo individual natural como lo institucional y jurídico. De aquí surge la tendencia de definición del modelo bio-psico-socio-ambiental con una visión de integración frente a las nuevas perspectivas de desarrollo humano y tecnológico a nivel mundial, ancladas actualmente a las grandes tendencias de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la cuarta revolución industrial.

Las habilidades que se pueden considerar aquí son las siguientes: utilización adecuada de recursos básicos como el agua, utilización de métodos adecuados para el manejo de recursos no utilizables, la concepción colectiva de responsabilidad en la higiene pública, la concepción de los estilos de vida como formas de fortalecer el cuidado del ambiente, la adecuada posición de comportamientos frente a la comercialización de productos tóxicos, la adecuada combinación de la tecnología con la búsqueda de calidad de vida y no de destrucción, participación en campañas para el cuidado del ambiente, la aplicación de prácticas adecuadas en el manejo de recursos en el hogar y en el ámbito privado, entre otras.

Todas las anteriores habilidades se pueden aplicar en diversas áreas a nivel de lo social, educativo y de la salud, y por supuesto de la resolución de conflictos, pues se buscan promover en adolescentes y jóvenes estrategias de participación y de encuentro proactivo con el otro, llevándolos a

replantear su situación en el medio en el que se desenvuelven, generando y fomentando valores que conduzcan al amor propio y respeto al otro, y entre tanto a la búsqueda de aceptación y de reconocimiento, tanto de sí mismo como de los demás. Es claro, de acuerdo con lo enunciado en las distintas habilidades que ninguna por sí misma resuelve todos los retos complejos que tiene la vida cotidiana en jóvenes en procesos de construcción de paz y de enfrentamiento a las violencias, por cuanto ello requiere que se desarrollen y se generen acciones interventivas de forma integrada. La siguiente tabla expresa integradamente y de forma sintética las habilidades ya expuestas en detalle atrás.

Tabla 2. Síntesis de habilidades para vivir. Adaptado y mejorado de Mangrulkar y Posner (2001), Mantilla (2002) y Cubides, Morales y Restrepo (2002).

Habilidades	Definición adaptada	Indicador cuantitativo	Indicadores cualitativos de las habilidades
Apropiación del conocimiento de sí mismo	Implica reconocer el propio ser, el carácter, las fortalezas (lo que estimula la autoestima y confianza en sí mismo), debilidades (lo que contribuye a una autoimagen y decisiones más realistas), gustos y disgustos; facilita una mayor conciencia sobre deberes, derechos y responsabilidades, así como la clarificación de valores. Constituye un requisito para el desarrollo de otras habilidades.	Escala 1 mínimo – 10 máximo)	<p>Apropiación a su situación personal.</p> <p>Aplicación a su vida cotidiana.</p> <p>Reconocimiento del cambio en su manejo.</p> <p>Expresión adecuada ante retos.</p> <p>Comunicación de la habilidad a otros.</p> <p>Ajuste a la vida civil con base en la habilidad.</p> <p>Aplicabilidad a su proyecto de vida.</p> <p>Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil.</p> <p>Capacidad de diferenciarla con otras habilidades.</p> <p>Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía).</p>

Habilidades	Definición adaptada	Indicador cuantitativo	Indicadores cualitativos de las habilidades
<p>Manejo de la asertividad, empatía y comunicación efectiva</p>	<p>Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y de expresar adecuadamente las intenciones y decisiones, incluso en situaciones con las que no se está familiarizado o de acuerdo (de forma preverbal y verbal). Posibilita entender, comprender y aceptar la diferencia, mejora las interacciones sociales y fomenta comportamientos solidarios y de recibir apoyo o brindarlo a personas vulnerables. Además, fomenta el respeto por todas las formas de vida y el medio ambiente, un comportamiento respetuoso en las relaciones interpersonales y una mayor capacidad para establecer amistades y vínculos positivos.</p>	<p>Escala 1 mínimo – 10 máximo)</p>	<p>Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo. Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil. Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).</p>
<p>Dominio de relaciones interpersonales</p>	<p>Se refiere a la habilidad para iniciar y mantener relaciones amistosas y confiables, para relacionarse en forma positiva con las personas con quienes se interactúa con sus diferencias y contradicciones, para conservar buenas relaciones con los miembros de la familia y ser capaz de finalizar relaciones afectivas y de pareja de manera constructiva.</p>	<p>Escala 1 mínimo – 10 máximo)</p>	<p>Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo. Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).</p>

Habilidades	Definición adaptada	Indicador cuantitativo	Indicadores cualitativos de las habilidades
<p>Toma de decisiones</p>	<p>Permite manejar constructivamente las estrategias de enfrentamiento de la propia vida frente a los demás y el contexto, con clara comprensión de consecuencias. Facilita la orientación de estilos de vida, al evaluar opciones y especificar estrategias de ajuste y resolución coherentes.</p>	<p>Escala 1 mínimo – 10 máximo)</p>	<p>Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo. Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil. Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).</p>
<p>Solución creativa de problemas y conflictos</p>	<p>Es una habilidad que permite enfrentar de forma constructiva los problemas de la vida, evitando que se conviertan en una fuente de malestar físico y mental y en problemas psicosociales adicionales. Implica responder de manera constructiva, creativa, adaptativa, novedosa y flexible a las situaciones conflictos que se presentan en la vida cotidiana de forma pacífica. Facilita la identificación de soluciones colectivas a grandes problemas sociales y de la comunidad a través de la negociación y discusión razonada y razonable de estrategia para resolver relaciones y situaciones de conflicto.</p>	<p>Escala 1 mínimo – 10 máximo)</p>	<p>Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo. Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil. Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).</p>

Habilidades	Definición adaptada	Indicador cuantitativo	Indicadores cualitativos de las habilidades
Expresión del pensamiento crítico	Es la habilidad de analizar información y experiencias de manera objetiva y contextualizada. Contribuye al desarrollo personal y social al ayudarnos a reconocer y evaluar los factores que influyen en nuestras actitudes y comportamientos y en los demás. Facilita una mejor posición reflexiva y de acción frente a las influencias socioculturales en las actitudes, valores, opiniones y comportamientos; la curiosidad intelectual le corresponde con una mayor capacidad para respetar las ideas y opiniones de los demás, aunque no se compartan. Esta habilidad centra su potencial en los argumentos y no en las personas.	Escala 1 mínimo – 10 máximo)	Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo. Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil. Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).
Manejo de sentimientos y emociones	Nos ayuda a reconocer sentimientos y emociones propios y en los demás, a ser conscientes de cómo influyen en nuestro comportamiento social y responder a ello de forma apropiada. Permite autorregular las tendencias subjetivas y efectivas que presionan las decisiones con los patrones objetivos que las determinan. Permiten equilibrar y comparar las propias valoraciones respecto de lo que significan para los demás, y entre tanto diferenciarse sin confundirse.	Escala 1 mínimo – 10 máximo)	Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo -Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil. Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).

Habilidades	Definición adaptada	Indicador cuantitativo	Indicadores cualitativos de las habilidades
Manejo de las tensiones y el estrés	Facilita reconocer las fuentes de tensión y sus efectos en nuestra vida; desarrollar una mayor capacidad para responder a los retos cotidianos y aprender a relajarnos de tal manera que las tensiones no nos generen problemas de salud y de desajuste social. Implica revalorar las estrategias de enfrentamiento de responsabilidades en un lapso de espacio y tiempo realistas.	Escala 1 mínimo – 10 máximo)	Apropiación a su situación personal. Aplicación a su vida cotidiana. Reconocimiento del cambio en su manejo. Expresión adecuada ante retos. Comunicación de la habilidad a otros. Ajuste a la vida civil con base en la habilidad. Aplicabilidad a su proyecto de vida. Aplicación a ser mejor persona en el proceso de la vida civil. Capacidad de diferenciarla con otras habilidades. Expresión gráfica-estética elaborada (collage, pintura, fotografía, poesía, entre otras).

Fuente: elaboración propia.

Tales habilidades planteadas en la lógica de paz y convivencia implican un factor educativo decisivo para el desarrollo humano frente a condiciones de violencia y paz con todos sus elementos constitutivos, como la socialización e interacción de los individuos en todos los ámbitos educativos tales como la familia, la sociedad, los grupos de pares, y el escenario institucional, para transmitir y fomentar valores relacionados con la ciudadanía, la democracia, la paz, la civilidad, el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos, la solidaridad, la tolerancia, la prosocialidad y la resolución de las necesidades básicas y la transformación de situaciones de inequidad, violencia, impunidad y corrupción.

Esta concepción va de las reflexiones éticas a las dimensiones sociales en pro de evitar constituir tendencias reactivas frente al conflicto y a la violencia y así apuntar a la construcción de nuevos referentes de sujetos individuales como sociales, lo cual implica relacionar el concepto de ciudadanía con el de cultura de paz, donde se trate de convivencia en contraste de la confrontación personal y colectiva; esto es asunción de responsabilidades éticas y valores colectivos como sociedad proactiva frente al conflicto y las diversas formas de violencia.

Para tal efecto, la estructura cultural de una convivencia pacífica en el marco de la educación para la paz y la convivencia, puede implicar el uso de las siguientes habilidades: apropiación del conocimiento de sí mismo; manejo de la asertividad, empatía y comunicación efectiva; dominio de relaciones interpersonales; toma de decisiones; solución creativa de problemas y conflictos; expresión del pensamiento crítico; manejo de sentimientos y emociones, y manejo de las tensiones y el estrés (Ver tabla 2), todas ellas orientadas en sentido acciones de paz y convivencia con mediación de sujetos (actores victimarios, víctimas y fuerzas vivas, entre otras) en la configuración de paz para una sociedad más justa y equitativa.

Consideraciones finales

No es menor en nuestro medio la discusión respecto del marco referencial y contextual de aplicación de la justicia restaurativa en diversos actores y ciclos vitales del desarrollo humano frente al fenómeno de las violencias, especialmente en la población joven y adolescente. Más que el concepto mismo es el trasfondo que la sociedad entiende y esta dispuesta a asumir respecto a la magnitud de las brechas, heridas, y representaciones de las huellas de las violencias, en las que las razones formales y legales, tanto como las políticas, juegan simbólicamente sus intereses, tratando de justificar estructuras de realidad, e incluso ubicando en ello valores morales y mínimos o máximos éticos. La pregunta en lógica de la justicia restaurativa es: ¿Hasta dónde estamos dispuestos a llegar con el otro siendo víctima o victimario?

Pues bien, el concepto de educación para la paz y convivencia, bajo la lógica de deconstruir y ubicar las nuevas tendencias, a partir de las cuales queremos afrontar una nueva sociedad que incluya la realidad de los jóvenes, implica evitar continuar creando discursos artificiales y de papel. No se puede resolver la paz y la convivencia con decretos y formalizaciones vacías de una realidad vivida en los distintos escenarios de conflicto, posconflicto y expresiones de violencias de diversos grupos armados por parte de los jóvenes. Se trata, entonces, de la pregunta: ¿Conscientemente se quieren resolver de forma estructural los problemas de oportunidad y derechos reales?

Ahora bien, naturalmente, es necesario tener estrategias puntuales que ayuden bajo la lógica de la educación para la paz y la convivencia a reubicar los horizontes de las realidades de los jóvenes en el marco de la justicia restaurativa, y para ello se formula conceptualmente un modelo de trabajo, que si bien ya tiene una antigüedad notable en el trabajo con jóvenes con evidencias de eficacia importantes validados por la literatura científica, bien vale la pena

ser retomado para ser aplicado frente a las dinámicas de intervención del fenómeno de las violencias en contextos de la población joven. Se trata de las competencias psicosociales expresadas en habilidades para vivir, lo cual implica un reto importante de validación contextual para y desde actores jóvenes en el marco de la justicia restaurativa y bajo las condiciones actuales de contextos de posconflicto armado, y agravamiento de las violencias de otros grupos armados ilegales o en procesos de desvinculación y reintegración social, aspecto que se abordará en el capítulo IV.

Al existir en las condiciones de desarrollo individual de las personas jóvenes perfiles de orden psico-emocional que implican formas exitosas o no de relación con el contexto y el otro, en el siguiente capítulo se incluye la categoría de prosocialidad, con la cual se busca abrir campos de reflexión proactivos respecto al papel que tienen las características psicológicas de los jóvenes en cuanto vínculo y posibilidad de construcción individual y colectiva con los otros, lo cual es perfectamente aplicable como soporte conceptual de discusión frente a la opción de construcción de propuestas y estrategias conducentes a la paz y la convivencia pacífica. En este sentido, la categoría de prosocialidad desarrollada en el capítulo IV, se articula a la propuesta de una educación para la paz basada en el desarrollo habilidades para vivir, en cuanto a las posibilidades de articular la investigación en ciencias sociales y el abordaje psicosocial para estimular la convivencia, el lazo social, la empatía por el otro, la participación ciudadana y el bienestar emocional en adolescentes y jóvenes.

Finalmente, el capítulo expuesto, brinda a investigadores en el tema de jóvenes y violencia e interventores psicosociales, una batería de conceptos que involucran aspectos contextuales, teóricos, metodológicos y de concreción, de tal manera que puedan ser útiles, no solo para la reflexión, sino para la generación, incluso de instrumentos o formas de intervención con poblaciones jóvenes. De hecho, en el capítulo VIII, se refleja claramente una experiencia en el campo temático específico de educación y construcción de paz, mediante el análisis de experiencias de violencia y convivencia en jóvenes escolares estudiantes de municipios como Cali, Jamundí y Santander de Quilichao, como un referente contextual claro que vincula el concepto de educación para la paz, cultura de paz y la convivencia.

Referencias

- Agudelo C. D. y Solano V. E. (2009). *Competencias empresariales y psicosociales de la población desvinculada del conflicto armado y vinculada a proyectos productivos, atendida en el centro de referenciación y oportunidades juveniles Croj Cafam* (tesis). Bogotá
- Aguirre, A. (1996). *Psicología de la adolescencia*. México: Alfaomega.
- Allport, G. W. (1937). *Personality*. New York: Holt.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt.
- Alonso, R. (2001). La paz imperfecta. *Factótum: Revista de filosofía*, 2, 23-25. http://www.revistafactotum.com/revista/f_2/articulos/Factotum_2_5_Rogelio_Alonso.pdf
- Ávila, M. (2013). Educación para la paz: un reto educativo. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 14(8), 184-195. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/466/394>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1997). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Berne, E. (1976). *El análisis transaccional en la psicoterapia*. Madrid: Editorial V Siglos.
- Bolívar, D. (2011). La víctima en la justicia restaurativa. Análisis desde una perspectiva psicosocial. En I. Olaizola y P. Francés (eds.). *Justicia Restaurativa y Mediación* (pp. 49-70). Ediciones Universidad Pública de Navarra. https://www.researchgate.net/publication/215676867_La_victima_en_la_justicia_restaurativa_Analisis_desde_una_perspectiva_psicosocial
- Bordignon, N. A. (2012). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2) 50-63. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Brito, L. R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última década*, 9, 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/195/19500909.pdf>
- Brito, Ruiz, D. (2010). *Justicia restaurativa: reflexiones sobre la experiencia de Colombia*. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja. <file:///C:/Users/nayib/AppData/Local/Temp/Justicia%20Restaurativa.%20Reflexiones%20sobre%20la%20experiencia%20en%20Colombia%20Diana%20Britto.pdf>
- Caireta, M. y Barbeito, C. (2005). *Cuadernos de educación para la paz*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona Programa de Educación para la paz. https://www.academia.edu/41097082/CUADERNOS_DE_EDUCACION_PARA_LA_PAZ_Introduccion_de_conceptos_paz_violencia_conflicto
- Céspedes, M. E. (2011). *Análisis de los aportes a la construcción paz del proceso desarrollado por jóvenes y la corporación vínculos en el barrio el codito, frente a las prácticas*

- de la violencia denominada como limpieza social en el año 2009*. Medellín: Bivipas. <http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/629/7/EdnaCespedesFinal.pdf>
- Cubides R., C., Morales, C., O. y Restrepo, S., J. (2002). Desarrollo humano y competencia psicosocial Documento preparado para el proceso de sistematización de la experiencia: "*Desarrollo Humano y Habilidades para Vivir en el Proyecto Juventud Manizales 2000 y las instituciones asociadas al GIPA / Manizales 1997 - 2002*". Manizales: Maestría en Educación y Desarrollo Humano y CINDE
- Congreso de la República de Colombia. (2002) Acto Legislativo 03 de 2002. Bogotá. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6679>
- Congreso de la República de Colombia. Código del Procedimiento Penal, Ley 906 de 2004. Bogotá. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=14787>
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. (4ª ed.) Madrid: Ediciones Granica SA.
- Dios, M. D. (2007). A educación para a paz hoxe: balance e perspectivas. *Festa da palabra silenciada*, (23), 71-80.
- Domingo, V. (2012). *Justicia restaurativa por Virginia Domingo*. <http://blogdelajusticia-restaurativa.blogspot.com/>
- D'Zurilla, T. y Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and Behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- Echeverry, L. M. y Maca U. D. (2006). Representaciones sociales de la justicia restaurativa. *Justicia Restaurativa en línea*. <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Representaciones%20sociales%20y%20justicia%20restaurativa.pdf>
- Erikson, E. (1993). *Identidad y juventudes*. Madrid: Taurus
- Erikson, E. (1994). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton & Company.
- Erikson, E. (1995). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Faure, E. (1987). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza editorial – Unesco.
- Feixa, C. (2013). Jóvenes en la calle. Cultura y conflicto. *ÍConos - Revista De Ciencias Sociales*, 25, 171-174. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30910219.pdf>
- Fernández, A. (2003). La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. *Revista de la Facultad de Educación*, 6, 107-128. <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.354>
- Fisas, V. (1998). Una cultura de paz. En V. Fisas, *Cultura de paz y gestión de conflictos* (pp. 1-25). IcariaEditorial
- Fisas, V. (2001). *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*. Ediciones Unesco.
- Fisas, A. V. (2002). *La paz es posible: una agenda para la paz del siglo XXI*. Plaza & Janés Editores: Barcelona.

- Fisas, V. (2010). El proceso de paz en Colombia. En V. Fisas. *Quaderns de construcció de pau* (pp. 5-14). Barcelona, España: Escola de Cultura de Pau.
<https://escolapau.uab.cat/publicaciones/quaderns-de-construccio-de-pau/>
- Freud, S. (1981a) *El porqué de la guerra. Ensayo CLXVII*. Tomo III. Obras completas. Madrid: Biblioteca Nueva. Madrid.
- Freud, S. (1930) *El malestar en la Cultura. Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1981b) *Consideraciones sobre la guerra y la muerte. Ensayo XCIV*. Tomo II. Obras completas. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Fundación Paz y Bien - Unesco (2012). Cali, Colombia.
<http://gyepro.univalle.edu.co/fundacion.html>
- Galtung, J. (1995) *Investigaciones teóricas sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Technos.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika. Bakeaz.
- Galtung, J. (2003a) *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Transcend – Quimera.
- Galtung, J. (2003b) *Paz por medios pacíficos. Paz, conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika.
- Gardner, H. (1992). *Teoría de las múltiples inteligencias*. México: Trillas
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia*. México: Siglo XXI Editores.
- Goicoechea, G. M. (2000). Experiencias de educación para la paz. *Contextos Educativos*, 3, 147-148. <https://doi.org/10.18172/con.470>
- Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Gómez, A y Narváez, M. (2018). Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. Retos y reflexiones para la investigación social. *Diversitas, perspectivas en psicología*, 14(2), 263- 278.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/4949/4629>
- Gómez, A y Narváez, M. (2019). Mecanismos de desconexión moral y su relación con la empatía y la prosocialidad en adolescentes que han tenido experiencias delictivas. *Revista de Psicología*, 37 (2), 603-641. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.010>
- Gómez, A. S., Narváez, M. y Correa, M. C. (2019). Motivaciones prosociales y desconexión moral en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Psicología desde*

- el Caribe*, 36 (3), 297-327. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/10604/214421444292>
- Gómez, A. (2019a). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 188-218. <https://doi.org/10.21501/22161201.3065>
- Gómez, A. S. (2019b). Potenciales prosociales en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales en Colombia. *Quaderns de Psicologia*, 21(2) <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1483>
- Gómez, A. S. (2019c). Conductas prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia para la regulación emocional en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Revista Criminalidad*, 61(3), 221-246. <https://www.policia.gov.co/file/223753/download?token=JEAFxABX>
- Gómez, A. y Narváez, M. (2020). Tendencias Prosociales y su Relación con la Empatía y la Autoeficacia Emocional en Adolescentes en Vulnerabilidad Psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, 29, 129-151. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78430>
- Gómez, A. y Durán, N. (2020). Motivaciones prosociales, empatía y diferencias de género en adolescentes víctimas del conflicto armado e infractores de la ley. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 18, 69-90. <https://doi.org/10.4995/reinad.2020.12771>
- Gonzales, O. F. (2017). Ciudadanías en tiempos violentos; la declinación de las reglas sociales y la emergencia de nuevos procesos cognitivos. En M.J. Niño., L. P. Valencia, y R. G. Ruiz (Coords.). *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 19-46). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Green, A. (1986). *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A., Ikonen, J. y Laplanche. J. (2001). *La pulsión de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heather, S. (2001). Justice for victims of young offender. The centrality of emotional harm and restoration. In A. Morris, y G. Maxwell. *Restorative justice for juveniles. Conferences, mediations and circles* (pp. 183-194). USA: Oxford, Portland Oregon.
- Horrocks, J. (1984). *Psicología de la adolescencia* (3ª ed.). México: Trillas.
- Jiménez, D. A. (2017). Violencia, escuela y educación en derechos humanos: contexto latinoamericano para la producción de ciudadanía. En: M.J. Niño., L. P. Valencia, y R. G. Ruiz. (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 145-160). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción: Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Lazarus, R.S. y Lazarus, B.N. (2000). *Pasión y razón: La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.

- Lederach, J. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. España: Gernica Gogoratz.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lode, W. (2001). On restoration punishment. Favourable similarities and fortunate differences. In A. Morris. Y G. Maxwell. *Restorative justice for juveniles. Conferencing mediations and circles* (pp. 17-40). USA: Oxford, Portland Oregon.
- Lugo, A. V. (2003). *Ser joven es: investigación sobre el significado que tiene ser joven para los jóvenes de la comuna 2 y 5 de la ciudad de Manizales*. Manizales: Universidad de Manizales, Facultad de Psicología, Proyecto Juventud Manizales 2000.
- Mantilla, C. L. (2002). Habilidades para vivir: una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención problemas psicosociales. En *Memorial Diplomado Dinámicas y significados de la realidad juvenil*. Manizales: Grupo interinstitucional de Programas para Adolescentes GIPA. Secretaría de Salud de Manizales.
- Mangrulkar, L., Whitman. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington OPS-Fundación Kellogg.
- Martín, A.V y Barrientos, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*. 21(2), 19-44. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/7150/7215
- Mayor Z. F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*,(6) 17-2.
- Mc Cold, P. (2001). Primary restorative justice practices. En A., Morris y G., Maxwell. *Restorative justice for juveniles. Conferencing, mediations and circles* (pp. 51-58). USA: Oxford, Portland Oregon.
- Melo de Almeida, M. (2008, agosto). *La educación para la ciudadanía una contribución para una cultura de la paz*. Conferencia presentada en el XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. España.
- Moreno, M.A. y Díaz, M.E. (2016). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *El Ágora*, 16(1), 198-213.
- Morris, A. y Maxwell, G. (2001). *Restorative justice for juveniles. Conferences, mediations and circles*. USA: Oxford, Portland Oregon.
- Morris, A. y Maxwell, G. (2001). Implementing restorative justice. What work's. In Morris, A. and Maxwell, G. *Restorative justice for juveniles. Conferencing, mediations and circles* (pp. 267-282). USA: Oxford, Portland Oregon.
- Muñoz, F. (2008). *Educación para la paz en la familia y en la escuela*. Madrid: Universidad de Rioja.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Granada España: Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

- Muñoz, F. A., Herrera, F., Joaquín, M. R., Sánchez F. y Sebastián A. (2005). *Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*. Granada: Escuela de paz.
- Niño, M. J., Valencia, L. P. y Ruiz, R. G. (Coords.) (2017). *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina*. Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C. (2000a). La fenomenología como base de la visión psicológica existencial del hombre. *Cuadernos de línea de investigación en Familia e Identidad*, 1, 39 -49
- Núñez, C. (2000b). Una visión humanista de autorrealización en Psicología. *Cuadernos de línea de investigación en Familia e Identidad Cultural*, 1, 51 - 59.
- Núñez, C. (2002). La interacción simbólica y la salud en jóvenes. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud: experiencias universitarias* (pp. 71-79). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.
- Núñez, C. y Zambrano, H. L. (2002). Promoción de la salud: hacia una interiorización sociocultural. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud y jóvenes: Experiencias universitarias* (pp. 53-58). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes GIPA, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.
- Núñez, C., Castrillón, D. y Bañól, R. (2002a). Promoción de la salud en la Universidad de Manizales: gestión y consolidación de un proyecto. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud: experiencias universitarias* (pp. 27- 43). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.
- Núñez, C., Castrillón, D. y Bañól, R. (2002b). Hacia una lectura de relatos juveniles y habilidades para vivir en estudiantes desde el proyecto para la promoción de la salud y prevención integral de la Universidad de Manizales. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud: experiencias universitarias* (pp. 27 - 43). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.
- Núñez, C., Castrillón, M. D. y Bañól, R. (2002c). Hacia una lectura de vivencias, relatos juveniles y habilidades para vivir en estudiantes, desde el proyecto para la promoción de la Salud y prevención integral de la Universidad de Manizales. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). . *Promoción de la salud: experiencias universitarias* (págs. 133-150). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.
- Núñez, C., Castrillón, M. D., Cardona, L. C., Botero, M. L. y Zambrano, H. L. (2002). Prevalencia y niveles de riesgo de consumo de alcohol en estudiantes de la Universidad de Manizales año 2000, 2001, 2002. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gíl. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud: experiencias universitarias* (págs.

- 109-131). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.
- Núñez, C. (2004). *Jóvenes universitarios y salud: Vivir la universidad*. (Tesis de Maestría). Manizales: Universidad de Manizales. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26609.38246>
- Núñez, C. y Tobón, S. (2005). Construcción de un modelo de atención en salud para jóvenes: un enfoque desde el desarrollo humano. *Cuadernos de línea*, 2, 75 – 95.
- Núñez, C, Tobón, S., Vinaccia, S. y Arias, H., D. (2006). Diseño de un modelo de intervención psicoterapéutica en el VIH/SIDA a partir del enfoque procesual del estrés. *Revista Suma Psicológica*, 13(2), 105 – 116. <https://doi.org/10.14349/sumapsi2006.49>
- Núñez, C., Tobón, S., Arias, D. y Vinaccia, S. (2008). Model for HIV/AIDS prevention by forming psychosocial competences. *International journal of hispanic psychology*, 1(2), 137 – 152.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1998). *Habilidades Para Vivir*. Bogotá: Ministerio de Salud.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (1996). *Promoción de la Salud: Una Antología*. Washington, D.C.
- Ortega, F. A. (ed.). (2008). *Das, Veena. Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Nacional de Colombia.
- Papalia, D. E y Olds, M. (2014). *Desarrollo Humano* (8º Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Payne, P. G. y Wattchow, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 14, 16-32. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/883/541>
- Penagos, C. J. (1997). *Creatividad. Capital humano para el desarrollo social*. México: Universidad de Puebla.
- Perkins, D. N. y Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational researcher*, 18(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X018001016>
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Planeta.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica
- Pick de Weiss, S., Givaudan, M. y Givaudan, S. (1993). Planeando Tu Vida: Sex and family life education: Fundamentals of development, implementation, and evaluation. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 6(3-4), 211-224. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12289906/>
- Pierre, S. y Lucien, A. (1989). *Las relaciones interpersonales*. Barcelona: Editorial Herder.

- Ramos, P. M. (2003). El desarrollo de la educación para la paz: un camino de obstáculos y oportunidades. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 6, 129-146. <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.355>
- Restrepo, J. (2002). Promoción de salud. Historia de un proyecto y cambio de paradigma. En C. Núñez., M. Ramírez., L. Jurado., P. Gil. y J. Restrepo. (comp). *Promoción de la salud y jóvenes: Experiencias universitarias* (pp. 15-27). Manizales: Alcaldía de Manizales, Grupo Interinstitucional de Programas para Adolescentes GIPA, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas.
- Ruiz, R. G. y Vásquez, A. J. (2017). Perder el territorio, despojar la memoria: una aproximación analítica a los estudios sobre desplazamiento forzado en Antioquia (2000-2012). En L. P. Valencia. (Coord.). *Desplazamiento forzado. Estado de la cuestión y perspectivas* (pp. 137-164). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 141-157. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33730109.pdf>
- Serenella, M. S. (2013). Pedagogía personalista y educación para la paz. *Revista española de pedagogía*, (254), 87-100. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/01/254-06.pdf>
- Savater, E. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.
- Steiner, C. P (1992). *Los guiones que vivimos: análisis transaccional de los guiones de vida*. México: Editorial Kairós.
- Steiner, C. P. (1997). *La Educación Emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editores.
- Tobón, S., Núñez, A. y Vinaccia, S. (2004). Diseño de un modelo de intervención psicoterapéutica en el área de la salud a partir del enfoque procesual del estrés. *Revista de estudios sociales*, 18, 59 – 66. <https://doi.org/10.7440/res18.2004.05>
- Tobón, S., Núñez, C., Vinaccia, S., y Arias, D. (2008). Model for HIV/AIDS prevention by forming psychosocial competences. *International journal of hispanic psychology*, 1(2), 137 – 152.
- Tobón, S., Núñez, C., Vinaccia, S., y Arias, D. (2010). Model for HIV/AIDS Prevention by Forming Psychosocial Competencies. In C. Garcia (Ed.). *Hispanic Psychology Yearbook* (pp. 137-153). New York: NOVA Science Publishers Inc. <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56090101000->
- Unesco (2003) *Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: la educación para todos 2003-2012*. Suiza.
- Urzúa, R., Puelles, M. y Torreblanca, J. I. (1995). *La educación como factor de desarrollo*. En V Conferencia Iberoamericana de educación. Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires.

- Valencia, L. P. (2017a). Marginalización urbana: entre la violencia y la paz. Análisis de sus equilibrios dinámicos: El caso Medellín. En M. J. Niño., L. P. Valencia. y R. G. Ruiz. (Coords.) *Ciudadanías emergentes y transiciones en América Latina* (pp. 67-92). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Valencia, L. P. (2017b). La iniciativa de soluciones de transición desde el modelo de integración local en áreas urbanas: respuesta a los desafíos del desplazamiento forzado intraurbano: el caso de la casa de derechos de la vereda Granizal, municipio de Bello, Colombia. En L. P. Valencia. (Coord.) (2017). *Desplazamiento forzado. Estado de la cuestión y perspectiva* (pp. 99-136). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Van Ness, D., Morris, A. y Maxwell, G. (2001). Introducing restorative justice. In Morris, A. y Maxwell, G. *Restorative justice for juveniles. Conferencing, mediations and circles* (pp. 3-16). USA: Oxford, Portland Oregon.
- Vidal, L. (1985). Tres puntos de vista sobre la educación para la no-violencia y la paz. *Revista de pedagogía*, (259), 519-522.
- Vidanes, J. (2007). La educación para la paz y la no violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(2), 45 – 54. <https://doi.org/10.35362/rie4222424>
- Villa, J. (2013). Horizontalidad, expresión y saberes compartidos Enfoque psicosocial en procesos de acompañamiento a víctimas de violencia política en Colombia. *El Ágora USB*, 13(1), 289-327. <https://doi.org/10.21500/16578031.91>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (2004a). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Vigotsky, L. (2004b). *Teoría de las emociones*. Madrid: Akal.

