

## **CAPITULO II**

**PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN  
POSTCONFLICTO EN LA SUB-REGIÓN MONTES DE MARÍA,  
COLOMBIA**

**Orlando Sierra**

**Orlando Varela**

## PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN POSTCONFLICTO EN LA SUB-REGIÓN MONTES DE MARÍA, COLOMBIA

Orlando Sierra<sup>3</sup>

Orlando Varela<sup>4</sup>

### RESUMEN

El objetivo de este capítulo es socializar el diseño un programa de formación docente para la educación postconflicto en Los Montes de María. Metodología: es una investigación descriptiva-explicativa, cuantitativa, de corte transversal. Resultados: Existe una deficiente formación social, profesional, pedagógica, psicológica e investigativa en los docentes de la subregión y poco conocimiento de políticas educativas para la paz. Conclusiones: Se pudo identificar algunas teorías e investigaciones precedentes sobre el proceso de formación docente ante situaciones de posconflicto armado; en algunos países con presencia de conflictos armados la educación jugó un papel importante al contribuir para la consolidación de la paz; se hace necesario la capacitación docente sobre la pedagogía del conflicto y la educación emocional.

**Palabras clave:** Formación docente, programas de formación, políticas educativas, conflicto armado, educación postconflicto.

---

<sup>3</sup> Doctor en Gerencia y Política Educativa. Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Facultad de Humanidades y Educación. Miembro grupo Colciencias I.D.E.A.D.

<sup>4</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Agraria de la Habana. Miembro del grupo de expertos de la educación superior del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba y Consultor Titular del Centro Internacional de La Habana (CIH).

## **ABSTRACT**

This charper design a program for teacher training on post-conflict education in Los Montes de Maria. Methodology: It is a descriptive-explanatory and quantitative and qualitative research, and a cross-section study. Results: There is a poor social, professional, pedagogical, psychological and research training on teachers from this region and a little knowledge of educational peace policies. Conclusions: It was possible to identify some theories and previous researches on the teacher training process in situations of post-conflict; in some countries with presence of armed conflict education played an important role by contributing to the consolidation of peace; it is necessary the teachers training on the pedagogy of the conflict and emotional education.

**Keywords:** Teacher training, training programs, educational policies, armed conflict, post-conflict education.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años el papel que ha jugado el docente ha ido cambiando de acuerdo con las exigencias de la sociedad en el siglo XXI. En tal sentido, los modelos educativos actuales demandan de los docentes la transformación de su práctica docente en correspondencia con las necesidades y exigencias contextualizadas según el panorama cultural, social, económico y político propio de la región en la que ejerza su labor. Estas transformaciones en el quehacer del profesor cobran especial interés en contextos en los que no sólo es necesario enseñar para que conozcan, para que aprendan a hacer, para que aprendan a ser sino principalmente para que aprendan a vivir juntos en armonía (Delors, 1996).

Uno de los factores que representa el cambio en las formas de enseñanza, tal vez el más significativo, es la necesidad de humanizar la educación. Para ello, el docente debe tener no sólo la competencia vocacional, sino una formación profesional, social, pedagógica, investigativa y psicológica, imprimiéndole a su enseñanza una serie de características que le aseguren un desempeño exitoso de su rol en el ámbito educativo como facilitador, orientador y mediador en el proceso de conocimiento, indistintamente del contexto en que actúe y el tipo de población que atienda. Rentería (2004) sostiene:

El maestro indagará, entonces, acerca de las características de los ambientes en que vive e interactúa el niño, tanto en el contexto intrafamiliar como en el social y cultural; se interesará además, por conocer el grado de satisfacción de las necesidades básicas de sus alumnos incluyendo las condiciones de paz y tranquilidad que experimenta a su alrededor.

Hasta el momento, estudios previos sobre el fenómeno citado (Pearce, 1997; Cubitt, 2012; Bretheron, Weston y Zbar, 2005; Wessells, 2005; McCaffery, 2005; Petras, 2004; Chomsky & Borón, 2000) habían enfocado su análisis en aspectos relacionados con: 1) el análisis de conflictos, la intervención de emergencia y la consolidación de la paz basada en contextos socio-históricos específicos y la necesidad de focalizar el problema en el desarrollo local

sostenible; 2) la necesidad de revisar las Historias Políticas de las naciones y sobre esta base diseñar los Programas de Reformas con la participación de la ciencia, la tecnología y la innovación, la politología, la sociología; 3) cómo las escuelas han podido trabajar con la comunidad y contribuir a un esfuerzo de consolidación de la paz y hacer énfasis en la necesaria unidad que debe existir en la teoría de la paz y los materiales que integran el currículo escolar; 4) cómo lograr que los jóvenes destierren de su conciencia la violencia y el terrorismo, de modo que vean en la educación postconflicto nuevas oportunidades; 5) cómo los Programas de Alfabetización no solo dan acceso a un nuevo nivel instruccional de los implicados en los conflictos armados, sino que permiten su integración, cooperación y solución pacífica de los problemas, y 6) El problema de la pobreza, la exclusión y la marginalidad como causa sustancial en todos los conflictos armados. Todos estos abordajes han resultado de suma importancia en relación con la forma como se ha venido llevando a cabo la educación en la región y en el país a la luz de los últimos 50 años en los que el conflicto armado ha sido protagonista en todos los ámbitos de la sociedad.

El objetivo de este capítulo es presentar un Programa de formación docente para la educación postconflicto bajo el enfoque de la metodología endógena participativa contextualizada (Valera, 2014) como una alternativa para la formación continua de los maestros que laboran en zonas donde existió conflicto armado y que adolecen de bases teóricas y métodos de enseñanza apropiadas para asumir su rol bajo tales características. La tesis central de la propuesta se basa en la elaboración de una programación acorde con los resultados recolectados a través de la valoración diagnóstica de docentes, directivos docentes y estudiantes mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

Para sustentar estas ideas, en el presente estudio se propone un análisis descriptivo-explicativo teniendo en cuenta que va más allá de la descripción de la forma en cómo los docentes imparten sus clases para determinar por qué lo hacen de esa manera. Se utiliza una metodología cuantitativa de corte transversal. La propuesta metodológica que se presenta (programa de formación docente), además de ser contextualizado, está basado en el proceso programador, es decir, se elabora teniendo en cuenta el diagnóstico inicial de la situación actual sobre la relación alumno-docente, entorno socio-educativo y los contenidos científicos, los cuales sirven como insumo para caracterizar la situación. Basado en unos

preceptos teóricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, se determinan los objetivos del programa. Estos objetivos permiten realizar el diseño estratégico organizacional y didáctico-curricular para definir: 1) la selección y organización del contenido; 2) la metodología; 3) la organización socio-escolar; 4) las actividades docentes; 5) los recursos didácticos; 6) y los tiempos de aplicación del programa. El programa establece como nodos de trabajo cinco grandes elementos: 1) Objetivos; 2) Contenidos; 3) Metodología; 4) Recursos; 5) Bibliografía especializada.

La guerra y la paz como problema global actual de la humanidad. Conflictos armados, terrorismo e inseguridad. Enfoque filosófico y politológico

El estudio de cualquier problemática actual que vive la humanidad requiere de un enfoque de rigor que solo puede aportar la ciencia en un adecuado nivel de contextualización para su análisis objetivo.

En la evolución histórica de la humanidad siempre ha estado presente el problema de la convivencia pacífica y las guerras. Este se ha manifestado en las diversas civilizaciones desde la comunidad primitiva, el esclavismo, el feudalismo, el capitalismo en sus diversos niveles de desarrollo y hasta los modelos socialistas dado en episodios extintos como los de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y el denominado bloque socialista de Europa Oriental y otras formas actuales como China, Viet Nam, Corea del Norte o Cuba.

El problema de la guerra y la paz ha sido definido por autores, esencialmente de base filosófica marxista como uno de los problemas globales de la humanidad (Onikov y Shishlin, 1983; Fedoseev, 1986), es decir, como uno de aquellos problemas que aquejan a todas las naciones en todos los continentes. Se ha podido constatar que desde cualquier corriente filosófica, sociológica o politológica que se asuma, siempre se considera el problema de la guerra y la paz como un problema histórico, global, contemporáneo y a su vez contextual de la humanidad.

Otros autores derivan las guerras de las problemáticas económicas y llegan hasta expresar que constituye una manera de llevar a cabo una política de clase aplicando los métodos de la lucha armada. Marx y Engels refutaron la tesis de que la guerra es eterna y no se puede eliminar, demostraron que la guerra está condicionada por el predominio de la propiedad privada y por la política de las clases explotadoras (Rosental y Ludin, 1984). En este sentido

es valiosa la definición de Guerra aportada por el Breve Diccionario Político de la Editorial Progreso de Moscú que la define como la lucha armada entre Estados o clases sociales por realizar sus fines económicos y políticos; continuación de la política con medios violentos (Onikov y Shishlin, 1983)

En referencia al término conflicto armado se ha considerado que su definición resulta muy compleja debido a que hace referencia a todos aquellos enfrentamientos en los que están involucradas las armas y su uso. Los conflictos armados generan las más diversas formas de violencia. Estos se caracterizan por ejercer algún tipo de agresión sobre otro o sobre uno mismo. En cuanto a esto último, hay diversas teorías sobre la violencia y su ejercicio e incluso se está gestando una ciencia de la violencia que explica sus tipos y hasta técnicas para su desarrollo.

Entre las clasificaciones más generales sobre la violencia está la que señala los siguientes tipos: Violencia física y corporal; violencia verbal, psicológica o emocional y violencia explícita (visible) o implícita (tácita).

Otros criterios de clasificación hacen referencia sobre quien ejerce la violencia o sobre quien se ejerce, incluyendo sus motivaciones y lugares donde se ejerce, así por ejemplo se habla de violencia de género, racial, sexual, laboral (mobbing), doméstica, escolar (bullying), etc.

De otra parte, las confrontaciones políticas e ideológicas sustentadas en los intereses económicos que caracterizaron los grandes sistemas, primero capitalismo (imperialismo) y socialismo (comunismo) como la confrontación este-oeste y ahora la llamada norte-sur como expresión de las abismales diferencias entre las naciones desarrolladas del norte del planeta y las subdesarrolladas, como se les dice a países en vías de desarrollo, del sur han constituido otro motivo de enfrentamientos.

El conocimiento de todos estos aspectos constituye la base científica para explicar el conflicto armado en Colombia y encontrar, en consecuencia, alternativas para su superación en la actual etapa denominada postconflicto, que no es más que una nueva forma de conflicto donde la deposición o la disminución del uso de las armas constituye uno de sus rasgos característicos.

Aspectos históricos, socioeconómicos y políticos del conflicto armado colombiano.  
Análisis comparativo con otros conflictos internacionales

El mundo actual se caracteriza por una compleja dinámica socio-política y militar asentada en un proceso de globalización neoliberal de fuertes matices económicos, que es portadora de diversos conflictos entre los cuales los armados son bastante frecuentes. América Latina que en el siglo pasado tuvo una fuerte efervescencia en estos momentos tiene su punto neurálgico en Colombia, donde desde por más de 50 años se desarrolló un cruento conflicto armado que involucró a toda la sociedad civil, diversos grupos beligerantes y las fuerzas del Estado.

La comprensión de las causas y particularidades de este prolongado y tenaz conflicto requiere de un análisis histórico, de la valoración de los factores socioeconómicos y políticos que lo han generado y del contexto cultural colombiano y las dinámicas generadas por la globalización neoliberal, en particular para los países del denominado Tercer Mundo.

Esta evaluación hay que hacerla desde la cultura política colombiana siguiendo los principales hitos históricos del país que develan en primer término un conjunto de antecedentes. Podemos situar como el principal antecedentes la intolerancia y choque de intereses entre los partidos tradicionales Liberal y Conservador que más que contendientes políticos se vieron como enemigos irreconciliables a partir del surgimiento de una ideología política de eliminación del contrario por cualquier medio, incluso haciendo uso de la violencia y la eliminación física, (Guevara, 2015; Bushnell, 2012) sin dejar de lado el problema agrario nacional nunca resuelto.

La segunda mitad del siglo XIX fue particularmente violenta en Colombia, presentándose una guerra intensa y extensa conocida como la Guerra de los 1000 días, que concluyó con el Tratado de Wisconsin, cuyas negociaciones de paz concluyeron en el 1902 y que constituye un antecedente histórico del actual acuerdo de paz entre el Gobierno y la Guerrilla, pero en condiciones muy diferentes, pues se trataba de una confrontación armada entre partidos políticos por acceder al gobierno.

Durante las tres primeras décadas del siglo XX se instaura lo que se conoce como República Liberal, etapa que es caracterizada de la siguiente manera por Guevara, (2015):

(...) después de casi cien años de República, las clases políticas gobernantes, encarnadas en los partidos tradicionales, conservador y liberal...no se había consolidado ni la



institucionalización, ni la administración del Estado y los recursos en aras del bienestar social, ni una cultura de paz y el progreso. (pág. 63-82).

Por ello algunos autores han denominado a estas tres décadas como la Tensa Paz y en ella se pueden encontrar los detonantes de una violencia general, pero esencialmente de tipo partidista que estalla con fuerza entre 1930 y 1948, donde se da su punto culminante con el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán líder político que constituyó la esperanza del país. Según Alape (1985):

Gaitán reunía las condiciones para iniciar el vuelco necesario al estado de violencia, inseguridad, injusticia y falta de horizontes para el desarrollo que tenía el país y por ello fue una víctima el 9 de abril de 1948 de la violencia bipartidista en un hecho histórico conocido por el Bogotazo y que conmovió a toda la nación e incluso tuvo importante repercusión internacional.

Su asesinato dio paso a un nuevo periodo de violencia y de crisis política bipartidista (Leal, 1984) que se extiende hasta 1953 para desembocar en un caos con la proliferación de guerrillas liberales, militarismo y gobiernos militares. (Rojas y Villegas, 1993) Se puede afirmar que es la etapa de la Guerra Bipartidista con proliferación de grupos de bandoleros.

Se inicia a partir de este momento la instauración del Frente Nacional. (Guevara, 2015). Más adelante, en 1964 surge el Ejército de Liberación Nacional (ELN) en Santander dirigido por los hermanos Vázquez Castaño. En 1964 también surge en el sur de Tolima las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) bajo la dirección de un líder y estratega campesino Manuel Marulanda y Jacobo Arenas, ligado al sector urbano y proletario. Poco después, En 1967 nace el Ejército Popular de Liberación (EPL), brazo armado del Partido Comunista y En 1972, el M-19, como convergencia entre un sector expulsado de las filas del Partido Comunista y de las FARC y de un sector proveniente de la Alianza Nacional Popular (ANAPO) de corte socialista.

Es en ese momento cuando se crean las condiciones para el desarrollo de la violencia armada revolucionaria como forma particular de violencia, explicándose el crecimiento extraordinario del movimiento guerrillero y de otros grupos armados (Petras, 2004).

Todo este abigarrado panorama hace de la prolongada guerra colombiana una de las más complejas y donde confluye la mayor diversidad de factores y que su estudio científico

requiera de una elaboración teórica desde una perspectiva epistemológica sistematizadora para integrar en una relación causa efecto todos sus elementos y formas de desarrollo con sus correspondientes secuelas.

Sin este enfoque resulta imposible entender la situación que se generó en zonas de conflicto como los Montes de María, ni podemos entender los derroteros que definieron el pasado proceso de paz y con ello especificar el papel que le corresponden a la educación postconflicto para aportar soluciones efectivas y eficaces.

También este análisis nos permite explicar por qué había sido tan difícil llegar a un entendimiento para iniciar los diálogos a fin de lograr los acuerdos de paz y cómo tantos intentos en diferentes gobiernos no habían fructificado así como las tribulaciones del terminado proceso llevado a cabo en La Habana entre el Gobierno y la Guerrilla que culminaron con los correspondientes Acuerdos, modificados, sancionados y criticados por los diversos sectores de la sociedad civil, las fuerzas políticas y económicas colombianas.

Esto alerta acerca de la fragilidad de estos acuerdos y que el denominado postconflicto es realmente una nueva etapa del conflicto, como ha alertado en sus investigaciones Steenkannmp (2011) *Conflicto del Postconflicto*, donde la violencia sigue primando de diversas formas, la inseguridad y las acciones terroristas y homicidas siguen presentes porque siguen estando los problemas fundamentales económicos como la pobreza, la marginación, la injusticia social, la insalubridad, la falta de oportunidades y de acceso a la educación y a la seguridad social y a condiciones de vida dignas, de respeto a los derechos humanos, a una real participación democrática del pueblo y el tema agrario que sigue siendo, en el sector rural, el problema fundamental no resuelto.

Ahora bien, para completar este estudio es necesario recurrir a estudios comparados y ver cómo se han desarrollado los procesos de paz en países y regiones del mundo que también han sido assoladas por conflictos armados y cómo han enfrentado los procesos postconflictos, en particular el papel jugado por la educación. Pearce (1997) sostiene que “el análisis de conflictos, la intervención de emergencia y la consolidación de la paz debe basarse en contextos socio-históricos específicos” y debe focalizar el problema “del desarrollo local sostenible”. Este enfoque es consecuente con un principio de la lógica dialéctica derivada del marxismo que señala la unidad de lo histórico y lo lógico, es decir, que los fenómenos

actuales son así porque tienen un antecedente, una historia precedente y contextual que debemos analizar para comprenderlo en toda su magnitud actual (Valera, 2014).

Estos criterios son reforzados por las investigaciones de Cubitt (2012) que hace énfasis en la necesidad de revisar las Historias Políticas de las naciones y sobre esta base diseñar los Programas de Reformas con la participación de la ciencia, la tecnología y la innovación, la politología y la sociología. Bretheron, Weston y Zbar (2005) en sus investigaciones en Sierra Leona resaltan cómo las escuelas pueden trabajar con la comunidad y contribuir a la consolidación de la paz y hacen énfasis en la necesaria unidad que debe existir entre la teoría de la paz y los materiales que integran el currículo escolar. En el mismo país, Wessells (2005) analiza el problema de los niños soldados y el reclutamiento forzoso como una práctica que compromete la participación de las generaciones más jóvenes con los procesos de paz y cómo hay que lograr que los jóvenes destierren de su conciencia la violencia y el terrorismo, de modo que vean en la educación postconflicto nuevas oportunidades.

En esta misma dirección de las oportunidades de acceso a la educación encontramos los trabajos de McCaffery (2005) desarrollados en Sierra Leona, Guinea y Sudán que apuntan al lugar de los Programas de Alfabetización que no solo dan acceso a un nuevo nivel instruccional de los implicados en los conflictos armados, sino que permiten su integración, cooperación y solución pacífica de los problemas.

El problema de la pobreza, la exclusión y la marginalidad constituye una causa sustancial en todos los conflictos armados lo que ha sido resaltado por los trabajos de Zuilkowski, Collet, Jambia, Akinsulure-Smith y Betancourt (2016), aunque varios autores con anterioridad como Petras (2004) y Chomsky & Borón (2000) ya lo habían referenciado.

En países como El Salvador, Moodie (2010) encontró que en la nueva guerra del país el peor enemigo está en la urdimbre social donde el rasgo característico es el deterioro humano de la mano con la pobreza y la injusticia social. Así mismo Steenkamp (2011), asegura que errores en la formulación de las políticas económicas y sociales, en países como Sudáfrica, El Salvador, Guatemala e Irlanda del Norte, desde una perspectiva neoliberal, es un riesgo que hay que sopesar, siendo necesario encontrar caminos convergentes de concertación nacional y de “buen gobierno”.

Las políticas de formación docente en Colombia

Cuando se habla de formación docente nos referimos a la preparación del docente en función de enseñar a los estudiantes sobre cómo ellos pueden aprender. Algunos investigadores asocian el concepto de formación docente con la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento, Díaz (2006) se refiere a dos categorías de análisis: la práctica pedagógica y el saber pedagógico.

La formación docente está relacionada, según Márquez (2009), con modelos para el aprendizaje de la práctica profesional de la enseñanza. Estos modelos buscan hacer al docente competente para desenvolverse en los distintos contextos educativos. En esta dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, se coloca al docente como experto en el proceso de enseñanza. Para Carmona (2008)

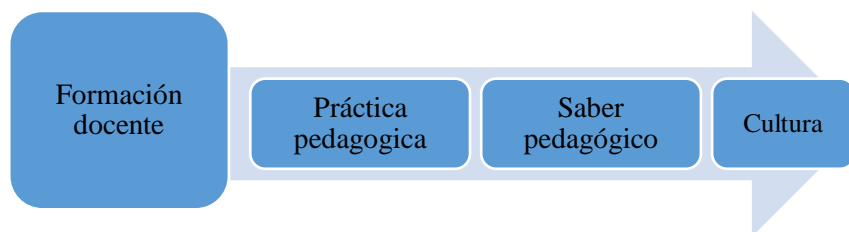
(...) la característica fundamental del docente, no es transmitir conocimiento sino más bien el promover, fomentar el aprendizaje, la dificultad se encuentra en que los programas de formación docente no contemplan capacitar a los estudiantes a enfrentar compromisos de su práctica profesional. (Pág. 125-146)

La formación docente es necesaria, según Montañó (2010), en primer lugar porque un profesional requiere formación, y porque la realidad constantemente impone retos y exige la búsqueda de alternativas de formación. Esta formación docente, no es solo una estrategia para enseñar, sino un asunto que compete a filosofías, corrientes pedagógicas, estructuras institucionales, tipos de estudiantes, entre otros. Otros autores mencionan la importancia de la formación docente partiendo de la discusión teórica. Es necesario por ello que también se construyan espacios que refuercen las habilidades pedagógicas, estos espacios como señala Infante (2010) deben permitir la reflexión pedagógica para que el docente construya sobre la diversidad e inclusión de los estudiantes, antes que el desarrollo de técnicas y herramientas pragmáticas. Según esta postura, la formación docente tiene tres componentes: la práctica pedagógica, el saber pedagógico y la cultura (Díaz, 2006). (Ver Figura 1).

La práctica pedagógica se concreta para Díaz (2006) como toda actividad que se desarrolla en las aulas, laboratorios y que se dirige por un currículo y en ella convergen docentes, alumnos, proceso formativo y el currículo. La práctica pedagógica esta cimentada en la persona del docente, si el docente es íntegro, consecuente o tenaz, esto se verá reflejado en su práctica docente. El ejemplo personal y el saber pedagógico son elementos importantes para la formación integral de los estudiantes.

El saber pedagógico está constituido por las teorías que fundamentan la práctica pedagógica. Díaz (2006) plantea que esta área es la que menos ha sido estudiada, y tiene relación directa con las políticas de docencia de gobierno; programas de formación docente y ejercicio docente y practica pedagógica en instituciones educativas.

Figura 1. Formación docente



Fuente: elaboración propia

Es importante destacar que la formación docente en Colombia esta segmentada en tres niveles: formación inicial, formación continua o permanente y formación avanzada (MEN, 2017).

### **Perspectiva de la educación en la subregión de Los Montes de María en las actuales condiciones del postconflicto: Caso departamento de Bolívar**

En educación, el departamento de Bolívar manifiesta un déficit con respecto al país. En Colombia, la media de los años de educación está por encima de 7 años desde 1997, Bolívar alcanzó esa valla recién en 2000 (Navarro, 2011). De igual forma, la educación en este departamento se ve golpeada por la distribución del ingreso desigual. Es difícil para los estudiantes optar por el nivel universitario por el alto costo, así como por la disponibilidad de cupos que tienen las universidades. La posibilidad de que una persona termine estudios superiores en Bolívar es del 35% (Navarro, 2011).

Sin embargo, uno de los factores detonantes de la situación social, fueron las incursiones paramilitares que asolaron en 1995 y 2007 la subregión sur de Bolívar (Rodríguez, 2012). Es importante destacar que después de Antioquia, el principal territorio afectado es Bolívar con 530 889 víctimas (Calderón, 2016). Uno de los más cruentos episodios fue la masacre de El Salado un 18 y 19 de febrero de 2000, corregimiento de El Carmen de Bolívar, ubicado a 18 km de la cabecera municipal en pleno Montes de María, donde fueron asesinadas 66 personas.

Hablar sobre los Montes de María es hablar de una región del norte del país, con una producción extraordinaria, pero donde el conflicto de tierras no se detiene, y donde la guerrilla amenazaba el diario convivir. Para 1970, las reformas agrarias permitieron despojar a los terratenientes de sus haciendas, según cálculos se invadieron más de 400 haciendas. Se trata, según Molano (2016), de uno de los territorios más golpeados por el conflicto.

A finales de los años 80, se empezaron a formar grupos paramilitares, grupos delincuenciales que ocasionaron mucha actividad con pérdida de vidas. Desde 1989 hasta 1994 grupos similares paramilitares, persiguieron y mataron a líderes agrarios y políticos de la región y efectuaron su primera matanza en 1992. Se trata de una región montañosa con una historia llena de conflictos sociales y agrarios. Zona de producción de arroz y producción ganadera, pero también de incursiones de fuerzas guerrilleras de las FARC, EL EPL y ELN. Las etapas más duras acontecieron entre 1999 y 2002. Algunos investigadores, por ejemplo Molano (2011) mencionan que se cometieron 56 masacres en la región y más de 20 mil personas fueron obligadas a desplazarse. Para el 2008 el ejército anunció el aniquilamiento de las FARC en la región.

Esta situación ha influido en la calidad de la educación en los Montes de María. Según Alegre (2016) solo en infraestructura, 146 escuelas de la región no cuentan con servicios mínimos como comedor, baño o transporte. El 80% de las instituciones educativas de la región todavía no aparecen en el registro público y, por ende, no se les puede destinar recursos como lo establece la ley colombiana. Esto supone un retroceso de 10 años en acceso de igualdad. A esto se tienen que añadir los problemas eléctricos y de agua que padece la región.

Alegre (2016) señala que la Defensoría del Pueblo muestra su preocupación por este problema, especialmente ahora por la firma de acuerdos de paz y la etapa postconflicto. Asimismo, el retorno de las familias con sus hijos por lo cual la zona necesita la infraestructura adecuada para atender sus necesidades y hace referencia a la IE Normal Superior Montes de María y su papel clave en la promoción de los derechos humanos. Esta institución con sus docentes está comprometida con este propósito.

La formación de docentes está relacionada a centros como la IE Normal Superior Montes de María fundada en 1960, surgida por la necesidad de obtener una educación de calidad, entre los retos que tienen los docentes en esta zona está, como plantea Pua (2014) la convivencia de paz, el generar y auto gestionar trabajo desde la escuela, la gestión

comunitaria, la aplicación de modelos pedagógicos didácticos, entre otros. En la investigación de Pua (2014) se recogen, producto de la observación participante, frases que evidencian la influencia de la violencia en el léxico de estudiantes, docentes y padres de familia:

Frases de los estudiantes: -Mi papá me dijo que me iba a llevar a la guerrilla para que aprendiera a ser un hombre; -Mami, dijo que un día de éstos me parte en pedacitos.

Frases de los docentes: -Niño, si sigues molestando vete mejor para tu casa; -Lee más duro, como lo haces en el recreo.

Frases de los padres de familia: -Seño, ese pelao es lo peor, péguete si se porta mal; - Avíseme si no se le hace caso, yo me encargo, mañana viene mancítico; Enséñele no más a leer, a sumar y a restar, es lo único que necesita en la vida.

Entre las metas, que se mencionan en el proyecto de Pua (2014) están la lectura de contexto, la convivencia para la paz, el fortalecimiento de la institución y la recreación de la cultura. Deja entrever el autor que, siendo la educación la encargada de la reproducción social, es decir, de la transmisión, la conservación y el enriquecimiento de la cultura de una sociedad, también es una responsabilidad estatal y que la escuela es la institución social que tiene la misión de contribuir a formar al ciudadano que el país necesita.

En ese sentido, la escuela reproduce las estructuras sociales y sus dinámicas, la acción pedagógica, plantean Bourdieu y Passeron (1998), reproduce a través de una violencia simbólica las relaciones de fuerza entre los grupos y clases que constituyen una formación social mientras que el currículo oculto refuerza la violencia simbólica a través de prácticas del maestro que son excluyentes y depredadoras.

### **La formación docente en la escuela colombiana actual. Marcos politológicos, legales, socio-psicológicos y pedagógicos.**

A fin de que exista coherencia con la realidad social, política y económica, la formación de los docentes, que actualmente enseñan en las escuelas de regiones como los Montes de María, debe diseñarse a partir de:

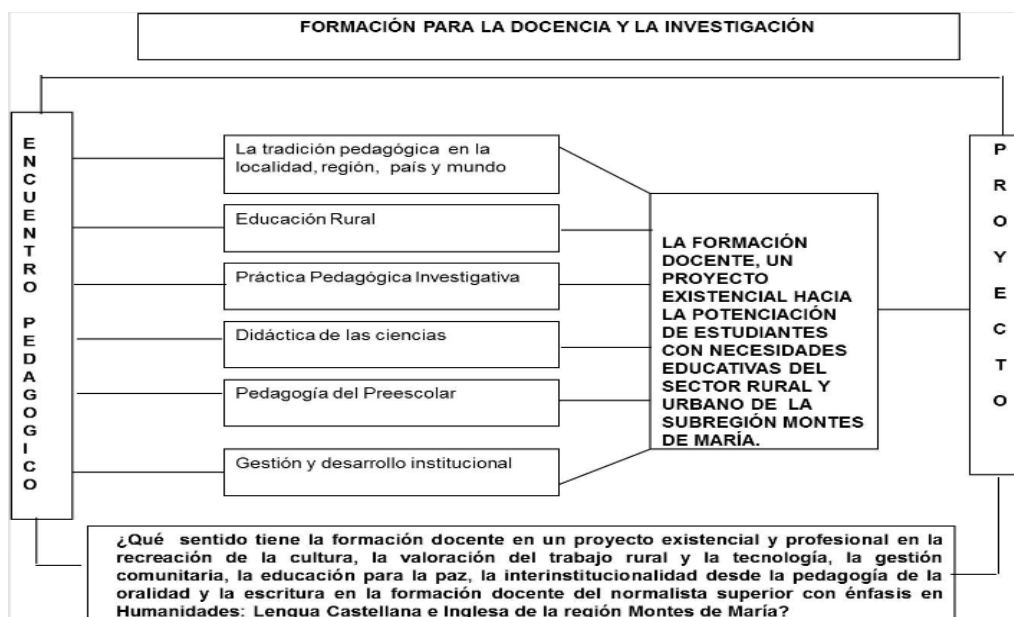
- Un paradigma sociocrítico y de la sociología emergente que tenga como eje una cultura de paz con base en respeto de la vida humana.

- Una metodología pedagógica de educación social donde todos los actores de la región se integren consciente y responsablemente a la construcción de la paz, donde la escuela sea un eje articulador fundamental y el docente protagonista directivo.
- Los resultados de un diagnóstico, utilizando los recursos de la metodología de la investigación científica, de la situación socio-político y económico, psicológica y educativa concreta que se presenta en la región Montes de María.
- Aprovechamiento de las potencialidades educativas para la formación de una cultura de paz y convivencia sana que tienen los actuales planes de estudio y programas de los diversos niveles del Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Articulación del Proyecto de Educación Rural (PER) con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y con el Programa de formación docente propuesto en la presente investigación.

En relación a la formación para la docencia y la investigación (ver Figura 2.), que la Normal Superior Montes de María desarrolla, Pua (2014) presenta la organización que contiene la figura 2.



Figura 2. Formación para la docencia y la investigación



Fuente: Pua (2014). Modificado

Otras de las propuestas que han de considerarse son el Proyecto de Educación Rural (PER) y el programa de Memoria Histórica que trabaja con memoria personal, colectiva e histórica. Estas propuestas permiten un desarrollo integral en la formación de los estudiantes (Mejía, 2016), asimismo, logran producir la reflexión en cuanto al conflicto y a lo que viene en tiempos de postconflicto.

### **Resultados del diagnóstico de la situación en Los Montes de María del Postconflicto en general, de la educación y de la formación docente**

Los Montes de María, cuenta actualmente con 420.103 habitantes distribuidos en 15 municipios de los departamentos de Bolívar y Sucre. En esta hubo 56 masacres, 15.422 fallecidos, 224 mutilados físicamente, 449.253 personas desplazadas, 4.000 líderes sociales asesinados o desaparecidos, 200.000 personas afectadas psicológicamente, 200.000 afectadas económicamente, 143 instituciones educativas entre oficiales y privadas, las cuales se encuentra todas activas, 3.821 maestros, 87.695 estudiantes y en cuyos municipios se desarrollan proyectos de ayuda a la población más necesitada agenciados por organismos como MAPP-OEA, ACNUR, PNUD-ONU y algunos nacionales como P.E.R. (Proyecto de Educación Rural), el programa de infraestructura y dotación, programa de transporte escolar,

programa de gratuidad educativa, Programa de Alimentación Escolar (PAE), jornadas escolares complementarias, el programa Todos a Aprender y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (Sierra, 2017).

La situación postconflicto en la región es compleja dado las graves secuelas dejadas por la guerra (Tabla 1). No obstante se desarrollan diversos programas y proyectos encaminados a atender las problemáticas derivadas de estas secuelas, sin embargo, no se había realizado un estudio que permitiera conocer las condiciones de los docentes y directivos de la educación para afrontar la educación postconflicto, ni levantada la situación real de las escuelas y de los estudiantes en particular.

Tabla 1. Hechos Victimizantes en la subregión de Los Montes de María

Dpto ocurrencia	municipio de ocurrencia	hechos victimizante											
		abandono o despojo forzado de tierras	acto terrorista/atentado/combate/enfrentamiento/hostigamientos	amenaza	de delitos contra la libertad e integridad sexual en desarrollo del conflicto armado	desaparición forzada	desplazamiento forzado	homicidios	minas antipersonas, municion explosiva y artefacto explosivo improvisado	pérdida de bienes muebles o inmuebles	secuestro	tortura	vinculación de niños, niñas y adolescentes a actividades relacionadas con grupos armados
BOLIVAR	CORDOBA	0	51	378	34	228	28976	786	2	124	15	4	5
	EL CARMEN DE BOLIVAR	78	330	4122	184	800	126338	4040	97	332	125	26	13
	EL GUAMO	0	52	295	48	28	5039	185	0	24	8	5	1
	MARIA LA BAJA	0	43	1112	113	96	33394	949	1	737	53	19	3
	SAN JACINTO	19	93	676	40	179	36007	1031	18	130	162	16	3
	SAN JUAN NEPOMUCENO	0	63	632	62	180	29550	1171	6	232	42	16	1
SUCRE	ZAMBRANO	0	54	393	342	245	19531	666	27	56	19	4	0
	CHALAN	0	595	156	11	90	9731	605	10	17	19	2	6
	COLOSO	0	36	175	25	102	24567	997	1	15	23	2	1
	LOS PALMITOS	0	44	155	36	36	12435	415	1	34	23	15	1
	MORROA	84	28	62	7	39	8540	479	7	15	8	0	0
	OVEJAS	39	137	600	50	204	46059	1760	20	109	77	6	13
	SAN ONOFRE	1	63	1253	157	394	50625	1235	2	130	99	25	7
	TOLUVIEJO	0	44	331	36	139	18461	1103	2	9	36	1	1
<b>Totales</b>		<b>221</b>	<b>1633</b>	<b>10340</b>	<b>1145</b>	<b>2760</b>	<b>449253</b>	<b>15422</b>	<b>194</b>	<b>1964</b>	<b>709</b>	<b>141</b>	<b>55</b>
Fuente: Subdirección de valoración SVR histórico de víctimas cuyo municipio de ocurrencia fue MONTES DE MARIA con corte septiembre 01/2017													
Nota: No se cuenta con información específica de líderes sociales asesinados o desaparecidos													
												2894	

Fuente: Unidad para las víctimas

A nivel local, pero dirigido desde el Departamento Nacional de Planeación (DPN), se desarrollan estrategias para atender el posconflicto. Este organismo estatal y los gobiernos de Bolívar y Sucre suscribieron recientemente un acuerdo de voluntades para la rápida implementación del primero de los nueve Contratos Plan que permitirá realizar inversiones postconflicto por \$2,3 billones en la región. (Portafolio, 2016). También se realizan obras prioritarias en educación, salud, vías, acueducto, alcantarillado, redes eléctricas, vivienda rural y urbana, infraestructura para el desarrollo agropecuario y, a nivel educativo, se implementan la Cátedra de la Paz y los proyectos Narrativas de Paz, Memoria Histórica y Festival por la Paz.

### **El diseño de programas de formación docente contextuales e innovadores y con adecuados fundamentos científico-técnicos**

A nivel La solución de los problemas de la educación desde el punto de vista científico requiere de la metodología de la investigación y pueden adoptarse infinidad de enfoques derivados de los diferentes paradigmas filosóficos y epistemológicos (Briones, 2002; Kuhn, 2004; Hernández, Fernández, Baptista, 2010)

En este trabajo se ha tratado de encontrar una respuesta científica de carácter práctico, contextual y argumentado en la sistematización de estos discursos y en las teorías generales sobre la guerra y los conflictos armados y los fundamentos que aportan las ciencias de la educación y las ciencias de la administración. (Montaño, 2010; Pérez, 2014; Gutiérrez, 2015).

Atendiendo a lo anterior, se procedió luego de la revisión de la problemática de la educación posconflicto, incluso desde una visión comparativa internacional, a un diagnóstico de la situación real existente en los Montes de María y con ello elaborar un proyecto de investigación conducente a un tipo de resultado científico que permitiera una propuesta viable de transformación de la formación docente en la región ajustada a la política educativa establecida por el MEN (Infante, 2013). La investigación arrojó atendiendo a nuestro concepto de formación docente (Díaz, 2006; Carmona 2008) que el tipo de accionar más conveniente como forma de intervención educativa sería un programa de formación docente.

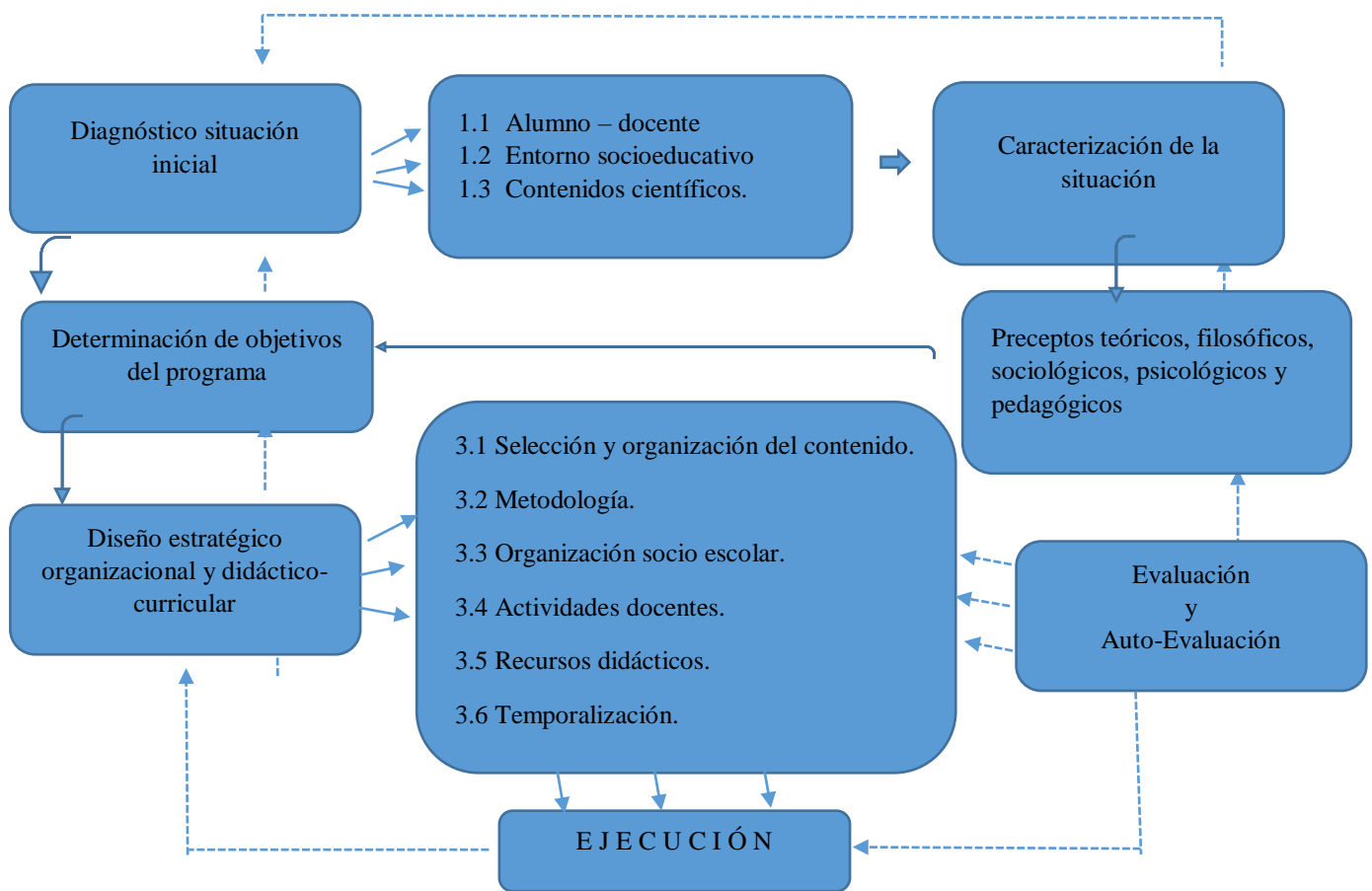
Los programas están establecidos por las ciencias políticas y de la administración como una importante herramienta estratégica para producir transformaciones en los objetos de investigación (Stoner, Freeman & Gilbert, 1996). Estos programas constituyen sistemas de

acciones estratégicos que conducen a cambios deseados en las organizaciones desde una optimización de sus procesos para alcanzar los objetivos trazados. En el ámbito psicopedagógico, Rodríguez (1998), citado por Blasco y Giner (2011), define al programa como El índice y norma de toda la actuación del docente que recoge el conjunto de conocimientos, experiencias, actitudes, habilidades y destrezas que deben adquirir un alumno.

En el campo de la pedagogía y las ciencias de la educación la conceptualización de programa ha estado ligada con mayor frecuencia a la problemática didáctica y curricular, concibiendo el programa de estudio o de enseñanza como el de las asignaturas donde se sistematizan los contenidos que los estudiantes deben adquirir y como ha señalado el propio Rodríguez (1998), constituye un “proyecto de acción en el que aparecen explicitados con un orden secuencial y coherente los objetivos educativos, los contenidos de enseñanza, las actividades que se van a realizar..., en función del tiempo y otros factores” y continua afirmando que el programa es el eje de la actividad escolar.

Para este autor, que pretende dar una respuesta a la educación posconflicto en la región de los Montes de María desde la perspectiva de la Gerencia Educativa y de las necesidades pedagógicas de elevar la calidad de la educación, se ha adoptado una visión combinada de las definiciones desde la generalización propia de las ciencias políticas y de la administración hasta la pedagógica, sin descontar los elementos técnicos operativos que aporta la didáctica como ciencia de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera se ha adoptado a la programación educativa como el método que permite elaborar un programa de formación docente científicamente articulado que implica su estructuración funcional desde la teoría de los sistemas, lo que queda sintetizado en el esquema del proceso programador (Ver Gráfico 3).

Grafico 3. Esquema del proceso programador



Fuente: Elaboración propia

Para este Con este esquema se procedió a la elaboración del Programa de Formación Docente para la Educación Posconflicto en los Montes de María, pero con la particularidad que constituyó un sistema abierto, es decir, que se mantiene un constante intercambio con todos aquellos elementos que integran las condiciones políticas, económicas, socio históricas y educativas de la región, de modo que el programa quede con el máximo nivel de actualidad que se va constituyendo permanentemente en un proceso de autoevaluación y autoperfeccionamiento de manera endógena y participativa para lo cual se utilizan elementos de la investigación acción desde el precepto de endogenismo participativo (Valera, 2014).

El Programa de formación para la educación posconflicto (PFEP), se adjunta al final del capítulo (Anexo 1).

## **RESULTADOS**

En esta investigación pudo establecerse que los maestros, aunque en su mayoría tienen muchos años de laborar en la zona, desconocen las políticas educativas para el tratamiento de los niños víctimas de la violencia y los modelos o enfoques pedagógicos como la pedagogía del conflicto y la educación emocional. Por su parte los niños, a pesar de encontrarse a gusto con sus escuelas, perciben a sus maestros indiferentes ante sus problemas de tal manera que prefieren contárselos a sus amigos o familiares antes que a sus profesores.

## **CONCLUSIONES**

Se pudieron identificar algunas teorías e investigaciones precedentes sobre el proceso de formación docente, en particular ante situaciones de posconflicto armado, tales como la teoría propuesta por autores de base marxista que definen el problema de la guerra y la paz como uno de los problemas globales de la humanidad (Marx, 1840; Onikov y Shishlin, 1983; Fedoseev, 1986), es decir, como uno de los problemas que afectan a todos los países.

Así mismo, algunos de los países con presencia de conflictos armados en el pasado y en los cuales la educación ha jugado un papel importante por su rol mediador en los procesos de cohesión social como Sierra Leona, según Bretheron, Weston y Zbar (2005), las escuelas pudieron trabajar con la comunidad y contribuir a un esfuerzo de consolidación de la paz, enfatizando en la necesaria unidad que debe existir entre la teoría de la paz y los materiales que integran el currículo escolar. De igual forma, en países como Honduras, Guatemala y El Salvador, investigaciones postconflicto señalan como después de haber realizado acuerdos para la paz, los índices de criminalidad se dispararon por un mal manejo de los procesos posteriores.

De otro lado, las características sociales, profesionales, pedagógicas, investigativas y psicológicas de los actuales docente en la subregión objeto del presente estudio, distan mucho de las necesarias para asumir la formación de niños y niñas en el posconflicto. Estos profesionales de la educación en su mayoría son mayores de 41 años, han vivido en la región por más de 2 décadas y han ejercido la profesión, en su mayoría, por más de 15 años. Aunque un gran número de ellos se han profesionalizado ejerciendo en la actualidad como licenciados, sólo pocos han avanzado en su formación posgradual, siendo las especializaciones el principal objetivo de su avance profesional.

Por lo anterior, se hace necesario la capacitación docente sobre unas bases teóricas que orienten el proceso de enseñanza tales como la pedagogía del conflicto, propuesta por Mejía (1999) y la educación emocional, la cual Bisquerra (2000) define como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo”

Para mitigar la anterior problemática, se requirió la construcción del programa a través de un diseño lógico, epistemológico y metodológico y de una metódica de proceso programador, que constituye un resultado científico con el valor agregado de la investigación, pues aporta los elementos de rigor científico para proceder a la elaboración de programas de formación en el campo de la educación.

Finalmente, el diseño de un programa de formación docente en instituciones educativas de la subregión de los Montes de María que preparará a docentes para un mejor desempeño en la educación posconflicto se constituye en una estrategia pertinente para disminuir las secuelas dejadas por más de medio siglo en las que 15 municipios y más de cien escuelas convivieron con una guerra civil entre grupos ilegales al margen de la ley el Estado. Todo lo cual fue corroborado por los expertos a los que se sometió la valoración del mismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alape, A. (1985). *Bogotazo, El. Memorias del olvido*. Bogotá: Editorial Bogotá.
- Alegre, J. (2016). El deficiente servicio educativo azota a los Monte de María. *Semana* 35. Recuperado de: [https://goo.gl/Xjq\\$1E](https://goo.gl/Xjq$1E)
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Blasco, P., Giner, M. (2011). *Psicopedagogía. 1º Bachillerato*. Recuperado de: <https://goo.gl/BRoQYz>
- Bretherton, D., Weston, J., y Zbar, V. (2005). School-based peace building in Sierra Leone. *Theory into Practice*, 44(4). Recuperado de: [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404\\_9](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_9)
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Recuperado de: <https://goo.gl/4pCGkd>
- Bushnell, D. (2012). *Colombia una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*. Editorial Planeta. Recuperado de: <https://goo.gl/RRJZFY>
- Calderón, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257. Recuperado de: <https://goo.gl/aGDZMA>
- Carmona, M. (2008). *Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos*. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-146.
- Chomsky, N. Boron, A. (2000). *Tras el búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://goo.gl/CcFo1K>
- Cubitt, C. (2012). Local and global dynamics of peacebuilding: Postconflict reconstruction in Sierra Leone. *Local and global dynamics of peacebuilding: Postconflict reconstruction in Sierra Leone*. Recuperado de: <https://doi.org/10.4324/9780203155615>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Díaz, V. (2006). *Formación Docente, Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico*. *Laurus Revista de Educación*, 12(Ext.), 88-103. Recuperado de: <https://goo.gl/k7i7VJ>
- Fedoseev, P.N. (1986). *Comunismo científico*. Moscú: Editorial Progreso.



- GMH - Grupo de Memoria Histórica - Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación de Colombia. (2009). Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica. Bogotá: Fotoletras.
- Guevara, J. (2015). El Plan Colombia o el desarrollo como seguridad. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(1), 63-82. Recuperado de: <https://doi.org/10.15446/rcs.v38n1.53264>
- Gutiérrez, H. (2015). Qué tenemos que aprender para un eventual postconflicto en Colombia: Una Mirada a experiencias anteriores de posconflicto a la luz del día de hoy. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Mc Graw Hill.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto : estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. Recuperado de: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.13>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Kuhn, T. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. Recuperado de: <https://goo.gl/DfghwZ>
- Leal, F. (1984). *Democracia de amenaza venezolana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- McCaffery, J. (2005). Using transformative models of adult literacy in conflict resolution and peacebuilding processes at community level: Examples from Guinea, Sierra Leone and Sudan. *Compare*, 35(4). Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/03057920500368548>
- Márquez, A. (2009). La Formación I inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://goo.gl/gnACgx>
- Mejía, P. (2016). Un viaje por la memoria histórica. Recuperado de: <https://goo.gl/ZHcg5K>
- MEN (2017). *Adelante Maestros. Formación inicial, formación continua, formación avanzada*. Recuperado de: <https://goo.gl/A4Ekg7>
- Molano, A. (2016). *Montes de María, tierra de reconciliación. Colombia 2020*. Recuperado de: <https://goo.gl/N4WsMx>

- Montaño, S. (2010). La formación y el desarrollo profesional docente. (G. Londoño Orozco, Ed.) (Primera ed). Bogotá: Universidad de la Salle. Recuperado de: <https://goo.gl/VEVMWc>
- Moodie, E. (2010). El Salvador in the Aftermath of Peace: Crime, uncertainty, and the transition to democracy.
- Navarro, J. (2011). Equidad y acceso a la educación superior: Una reflexión sobre el departamento de Bolívar. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 56-69. Recuperado de: <https://goo.gl/WtqUsp>
- Oníkov, L. y N. Shishlin. (1983) Breve diccionario político. Moscú: Editorial Progreso.
- Pearce, J. (1997). Sustainable peace-building in the South: experiences from Latin America. *Development in Practice*, 7(4).
- Pérez, T. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 7(2), 287-311. Recuperado de: <https://goo.gl/CLgSUA>
- Petras, J. (2004) Imperio vs resistencia. La Habana: Casa Editorial Abril.
- Portafolio (2016). Montes de María firma el primer contrato para el posconflicto por \$ 2,3 billones. Recuperado de: <https://goo.gl/jxmhNM>
- Pua, G. (2014). Institución educativa normal superior «Montes de María». Recuperado de: <https://goo.gl/pcXTFa>
- Rentería, P. (2004). Formación de docentes: Un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente : memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 165-188.
- Rojas, E., & Villegas, A. (1993). Colombia ¿paz o guerra civil? Bogotá, D. C.: Pijao.
- Rosental, M. y Ludin, P. (1984) Diccionario filosófico. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Sierra, O. (2017). Una aproximación al estado actual de los programas PTA y PNLE en el marco de las políticas de calidad educativa colombiana sobre lectura y escritura. *Currículo y Política Educativa*. 208. Recuperado de: <https://xurl.es/vsaam>
- Steenkamp, C. (2011). In the shadows of war and peace: Making sense of violence after peace accords. *Conflict, Security and Development*, 11(3). Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/14678802.2011.593813>

- Stoner, J., Freeman, E., & Gilbert, D. (1996). *Administración*. Sexta Edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Valera, O. (2014) *Problemas científicos de la educación en la contemporaneidad. Mirada epistemológica desde la pedagogía y la psicología. (Obras Científicas Escogidas)*. CD-Rom. Santiago de Chile: DIBAM ISBN: 978-959-16-2320-1
- Wessells, M. (2005). Child soldiers, peace education, and post conflict reconstruction for peace. *Theory into Practice*, 44(4). Recuperado de: [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404\\_10](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_10)
- Zuilkowski, S. S., Collet, K., Jambai, M., Akinsulure-Smith, A. M., y Betancourt, T. S. (2016). Youth and Resilience in Postconflict Settings: An Intervention for War-Affected Youth in Sierra Leone. *Human Development*, 59(2-3). Recuperado en: <https://doi.org/10.1159/000448227> (14/01/2018)