

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO (RAE)	
Autor(a)(s)	Dilsa Yaneth Muñoz Chaves Fany Hernández Ortiz Mario Javier Pacheco García
Director/a	Aura Isabel Mora
Título principal del proyecto	Educación para la paz en el conflicto colombiano.
Título secundario	Análisis desde la experiencia de la Fundación para el Desarrollo de la Educación Regional FUNEDUCAR: Cátedra Local para la Paz, ejecutada en las instituciones educativas de Ocaña, Región del Catatumbo.
Publicador principal	Corporación Universitaria Minuto de Dios
Citación de trabajos de grado (Normas APA)	Muñoz, D. Hernández, F. & Pacheco, M. (2019) Educación para la paz en el conflicto colombiano. (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios
Palabras claves	Educación para la paz, conflicto, Colombia, Catatumbo, pedagogía, noviolencia, cultura de paz.
Resumen	<p>Desde el interior del Catatumbo y en medio del conflicto armado, FUNEDUCAR propuso y ejecutó desde 2004 una estrategia de educación para la paz en zonas de violencia, denominada Cátedra Local para la Paz de Ocaña (CLPO) que incorporó al currículo una nueva asignatura contentiva de saberes locales (historia, naturaleza, folclor, turismo, emprendimiento, planes de desarrollo y otras temáticas) y los mezcló con la enseñanza de los derechos humanos, con el propósito de construir competencias y compromisos ciudadanos en convivencia pacífica. La nueva asignatura se impartió por una hora semanal desde preescolar a once en todas las instituciones educativas, rurales y urbanas de Ocaña y luego se extendió a 132 municipios de seis departamentos.</p> <p>El proyecto rompía el currículo oficial y no fue aprobado por el Ministerio de Educación Nacional, pero en cambio lo acogió la institucionalidad local y regional, mediante decretos, resoluciones, ordenanzas y acuerdos y lo más importante, fue acogido en las instituciones educativas, luego de un trabajo de campo y de debate con docentes y directivos docentes que lo incorporaron al PEI. La Defensoría del Pueblo lo certificó como pionero en Colombia en la enseñanza de los derechos humanos y recibió financiación de la Unión Europea, a través de la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional ACCI. La CLPO capacitó más de ochocientos (800) docentes; benefició aproximadamente cuatrocientos mil (400.000) estudiantes con sus familias y elaboró e imprimió treinta y dos mil (32.000) herramientas pedagógicas y las entregó a las bibliotecas escolares. Su relevancia estriba en el aporte que hace en la educación para la paz, no solo por las temáticas y herramientas pedagógicas que fueron su esencia y que quedaron ofertadas para que los investigadores de alternativas en las pedagogías para la paz las estudien, sino por la forma como penetró la barrera de la</p>

	<p>prohibición ministerial y pudo obtener un espacio en el aula de clase, de manera sólida, permanente y calificable, como una muestra de la transformación cultural que nace de iniciativas ciudadanas por medio de la resistencia pacífica y la no violencia.</p>
Descripción	<p>La educación en la zona del Catatumbo no contribuía a aliviar el conflicto, al contrario, acrecía agravarlo con su “educación bancaria” que consignaba y prohijaba la conservación de imaginarios culturales arcaicos de jerarquías, patriarcalismos, machismos y prácticas de dominación racial, sexual, económica, etc.</p> <p>La propuesta de FUNEDUCAR para transformar la educación tradicional por la educación para la paz en zonas de conflicto, constituye un proyecto relevante en cuanto sus aportes de método de incorporación al aula e institucionalización en el PEI; sus temáticas, sus herramientas pedagógicas y en general su aceptación en la comunidad educativa que son insumos valiosos para la comunidad científica que estudia la incidencia de la educación para la paz y la pedagogía para la paz como factores para la reducción del conflicto.</p> <p>El grupo de trabajo realizó una investigación cualitativa, con enfoque socio crítico; investigación desde el margen, o investigación situada; para analizar la educación para la paz en el conflicto, desde la experiencia de la CLPO en el Catatumbo.</p> <p>En este enfoque observa la teoría crítica como una ciencia social, cuyas “contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante” que promueve transformaciones sociales y responde a problemas específicos de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (Arnal, 1992, p. 245).</p> <p>El documento se encuentra estructurado en cinco capítulos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Planteamiento del problema de investigación 2.- Marco Teórico 3.- Enfoque y diseño metodológico 4.- Análisis de resultados 5.- Conclusiones
Línea de investigación	Transformaciones Culturales en Lógica de Paz y No violencia, Pedagogías por la paz: ejercicios desde lo educativo
Programa académico	Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

UNIMINUTO VIRTUAL Y A DISTANCIA

MAESTRÍA EN PAZ, DESARROLLO Y CIUDADANÍA

EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL CONFLICTO COLOMBIANO.

ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA DE LA FUNDACIÓN PARA EL
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN REGIONAL (FUNEDUCAR): CATEDRA
LOCAL PARA LA PAZ, EJECTUADA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE
OCAÑA, REGIÓN DEL CATATUMBO. (2006-2008)

AUTORES

DILSA YANETH MUÑOZ CHAVES

FANY HERNÁNDEZ ORTIZ

MARIO JAVIER PACHECO GARCÍA

DIRECTORA DE TESIS

AURA ISABEL MORA

BOGOTÁ, COLOMBIA

MAYO, 2019

Tabla de Contenido

Agradecimientos	5
Resumen	6
Categorías	7
Capítulo 1	
Planteamiento del problema de investigación	8
Formulación del problema	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Justificación	10
Antecedentes específicos	12
1.- Fast Track	13
2.- Escola de Cultura de Pau	14
3.- Aulas de Paz	15
Otras experiencias de educación para la paz	17
Los Quáqueros	17
Centro Martin Luther King	17
Movimiento de objetores de conciencia	17
Capítulo 2	

Marco Teórico	18
Cátedra Local para la Paz de Ocaña. Historia	21
Capítulo 3	
Enfoque y diseño metodológico	26
Enfoque	27
Técnicas e instrumentos de recolección de información	27
Fase 1: recolección de la información	27
Recolección de Cartillas y juegos elaborados por FUNEDUCAR	28
Recolección de juegos y Canticuentos	28
Fase 2	
Diseño y aplicación de instrumentos de investigación	28
Matriz de análisis de cartillas y libros	28
Matriz de análisis de juegos pedagógicos y Canticuentos	29
Diseño de encuestas	29
Fase 3	
Análisis e interpretación de la información	29
Fase 4	
Resultados de la investigación y elaboración de informe	29
Categorización y clasificación	30
Capítulo 4	

Análisis de resultados	31
Los pasos previos: antes y después de las encuestas sobre la Cátedra Local para la paz	31
El transcurso de las encuestas y su relación con la pregunta clave de la investigación	32
Encuesta	32
Participantes encuestados	34
De la teoría a la práctica: Las categorías de la Cátedra local para la Paz de Ocaña CLPO	35
Superación de la educación bancaria, un análisis cualitativo	35
La didáctica	35
El juego	37
CLPO Educación alternativa	39
Competencias ciudadanas	40
Derechos humanos	44
Resignificar los derechos humanos a partir de la diversidad	45
Pedagogía para la paz	46
Noviolencia	49
Capítulo 5	
Conclusiones	53
Referencias bibliográficas	57

Agradecimientos

Agradecemos a Dios.

Al gestor de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, quien convirtió el sueño de educar en una realidad para el mundo, el Padre Rafael García Herreros.

Al doctor Carlos Alberto Martínez director de la Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía.

Ag los docentes que aportaron sus conocimientos, especialmente a Aura Isabel Mora, directora de esta investigación.

Agradecemos a nuestra familia por su apoyo incondicional.

No hay camino para la paz, la paz es el camino. (Gandhi, 1869)

Resumen

La dificultad jurídica de educar para la paz en zonas sin paz es una paradoja que quiso romper la Fundación para el Desarrollo de la Educación Regional (FUNEDUCAR) cuando en 2004 convocó a rectores y autoridades locales del municipio de Ocaña, en el departamento Norte de Santander, subregión del Catatumbo.

La convocatoria fue encabezada por el alcalde de entonces, Luis Alfonso Díaz y consistió en mezclar saberes locales (Turismo, historia, emprendimiento, plan de desarrollo, folclor y otras temáticas) con derechos humanos, para elaborar herramientas pedagógicas que pudieran enseñarse en las aulas escolares, desde preescolar hasta el grado once, como una nueva asignatura que apuntara a la convivencia pacífica, al empoderamiento de los derechos humanos; a la construcción de compromisos ciudadanos; a la solución positiva de los conflictos y a la reconstrucción del tejido social para aportar a la paz.

El proyecto inicial fue denominado Cátedra Ocaña con énfasis en derechos humanos y posteriormente Cátedra Local para la paz de Ocaña (CLPO).

La propuesta se aprobó con plena conciencia de la prohibición ministerial de incorporar temáticas ajenas al currículo oficial, por lo que se ejecutó como un proyecto contrainstitucional pero singularmente oficializado por la institucionalidad local y regional, mediante resoluciones, acuerdos, ordenanzas y decretos que validaron lo invalidado por el superior jerárquico y que permitieron a rectores y docentes, incorporar la Cátedra al PEI.

La Cátedra se extendió a otros municipios y departamentos, y unos años más tarde, la Defensoría del Pueblo, en su Informe Defensorial del mes de agosto del año 2010, la declaró Pionera nacional en la enseñanza de los derechos humanos en el aula.

Esta investigación profundiza en los mecanismos que usó FUNEDUCAR para transmitir la cátedra a la población estudiantil, pese a los defensores a ultranza del currículo tradicional y a analizar los enfoques y logros de la propuesta; su metodología y sus alcances, sus herramientas pedagógicas y el carácter participativo, que incluyó autoridades locales, docentes, estudiantes y padres de familia.

Categorías: Educación para la paz, Pedagogía para la paz, derechos humanos, competencias ciudadanas, cultura de paz, cultura de la no violencia, educación bancaria, educación problematizadora.

CAPÍTULO 1

Planteamiento del problema de investigación

La educación permea el núcleo de la sociedad y simultáneamente es permeada por la política, la economía y la familia con sus crisis culturales y sus paradigmas teórico-educativos que se sostienen en criterios casi siempre inconvenientes o insuficientes para los procesos de realización integral de las comunidades.

El modelo tradicional o “Educación bancaria”, definido por Paulo Freire en su obra la *Pedagogía del oprimido*, “como inhibitoria de la conciencia de la realidad y la liberación de los educandos” (Ocampo, 2008, p. 9), causa graves problemas al alumno que recibe información, pero no puede triangularla ni hacerla útil en la resolución de conflictos, porque lo sume en una pasividad aprendida, que, si bien le permite retener información, le impide llevar a la praxis las acciones que se requieren para enfrentar los retos cotidianos.

Paulo Freire afirma que en la educación bancaria o tradicional “los estudiantes reciben muchos conocimientos que se guardan y archivan”, siendo el propietario “de la información el educador, que es quien sabe; los educandos no. Esta educación forma agentes sumisos y al servicio de los opresores, para quienes una educación que piense auténticamente en la realidad es peligrosa y atenta contra la sociedad tradicional” (Ocampo, 2008, p. 9).

Contra los esquemas de la educación bancaria hay múltiples experiencias que pueden ser analizadas, entre ellas la Cátedra Local de la Paz con énfasis en los derechos humanos, ejecutada en todos los colegios del municipio Ocaña y extendida posteriormente a los demás municipios de la región de Catatumbo (en Norte de Santander) entre 2006 y 2008.

El propósito de esta investigación es exponer su aporte, sus propuestas, sus aciertos y sus desaciertos, con la finalidad de aprender y adquirir los recursos pedagógicos pertinentes para abordar posibles contextos sociales que requieran replicar esta experiencia de educación para la paz.

Formulación del problema

¿La Cátedra local para la Paz ejecutada por la Fundación para el Desarrollo de la Educación Regional (FUNEDUCAR) en el Catatumbo, constituye una alternativa de educación para la construcción de una cultura de paz en zonas de conflicto?

Objetivo General

Realizar una investigación sobre la Cátedra de la Paz, ejecutada por la Fundación para el Desarrollo de la Educación Regional (FUNEDUCAR) entre 2006 y 2008, para establecer su aporte en la construcción de una cultura de paz y su validez como propuesta de educación alternativa en territorios de conflicto.

Objetivos Específicos

Narrar el origen y la trayectoria de la Cátedra Local para la Paz, con el fin de establecer su aporte en la construcción de una cultura de paz y su validez como propuesta de educación alternativa en territorios de conflicto.

Identificar las competencias ciudadanas que se desarrollaron con los estudiantes de los colegios del municipio Ocaña mediante métodos pedagógicos dirigidos a construir una cultura de paz.

Realizar a partir de categorías pedagógicas, un análisis de las estrategias, cartillas, juegos, recursos multimedia y libros, con la intención de evaluar la contribución de la Cátedra Local para la Paz a la educación para la paz en territorios en conflicto.

Identificar, con base en la experiencia de la Cátedra Local para la Paz, los recursos pedagógicos eficaces para la construcción de una cultura de paz basada en la transformación de la cultura de violencia escolar mediante el respeto de los derechos humanos.

Analizar los talleres realizados con la comunidad estudiantil para evaluar el impacto de la Cátedra Local para la Paz, específicamente los talleres relacionados con la Cátedra Ocaña, con el objetivo de exponer las estrategias pedagógicas llevadas a cabo para la resolución de

conflictos y su pertinencia educativa como un derecho humano para la construcción de una cultura de paz en territorios de conflicto.

Justificación

El ansia de la paz es un lugar recurrente en las sociedades en conflicto, desde donde fluyen y a donde confluyen todo tipo de teorías, realistas, utópicas, esperanzadoras o cargadas de manipulación por interés del poder que se disimula con velos de buenas intenciones.

De ahí la importancia de investigar la paz más allá del diagnóstico y la formulación académica. La paz como discurso social, según la experiencia de la CLPO, deja lo etéreo y se aterriza en lo práctico cuando se aplica como recurso pedagógico, porque ingresa al campo del ensayo-error-aprendizaje; se hace esencia y se convierte en una realidad palpable, moldeable y potencialmente transformadora de la cultura de la violencia por una noviolenta con conocimiento, comprensión y empoderamiento de los derechos humanos.

Las propuestas de educación alternativa que irrumpen en el currículo y lo ajustan a los requerimientos de las estructuras y coyunturas locales, deben dimensionarse en su trascendencia, hasta que el concepto “Educar para la paz” logre parámetros homogéneos en la diversidad singular de cada localidad colombiana, especialmente las inmersas en el conflicto.

Desde la experiencia de la CLPO se infiere que, en los contextos de conflicto, la infancia se ve amenazada por muchos factores sociales, entre ellos: los niños/mano-de-obra para la sobrevivencia hogareña; los niños expuestos a situación de indignidad; Los niños que enfrentan la disyuntiva de trabajar el campo o estudiar en el aula y los niños que crecen con el ejemplo del fusil como instrumento de prestigio social.

En estos contextos regionales, la educación dejó de ser una alternativa real contra la pobreza, porque el aprendizaje es extraño al entorno social y se distancia de los saberes de emprendimiento y reconocimiento que comulgan con las realidades de lo local, de lo veredal incluso.

La educación bancaria gradúa bachilleres campesinos que cambiaron el callo de azadón por la falsa ilusión de un salario mínimo.

Educar para la paz es una premisa constitucional a la que se opone el mismo Estado desde el Ministerio de Educación Nacional, a través de la consagración del currículo.

El Catatumbo es un paisaje donde el niño es insumo de guerra y donde “educar para la paz” es necesidad urgente, porque el modelo contra la pobreza es el raspachín y el de camuflado. Esa zona es cercana al entorno del estudiante de la Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Mario Javier Pacheco quien la había recorrido en 1993 como miembro de la Comisión de Ordenamiento Territorial; en 1994 como miembro de la Comisión de Paz de la Provincia de Ocaña y luego en 1995 y 1996 como miembro de la Comisión de Paz de Norte de Santander. Desde esa experiencia captó la irrealidad del discurso de la “educación salvadora” cuando esta se entiende como un derecho igualitario, pero no equitativo, es decir, un imaginario cultural arcaico, el cual, más que resolver, contribuye a la confusión y al desarraigo.

Para Freinet (citado por Legrand, 1993), lo ideal era que sus alumnos adquirieran “las competencias exigidas por el sistema, desde el certificado de estudios primarios hasta el diploma elemental” (P. 5), lo cual pudo ser válido en su contexto geográfico y su realidad social, pero en los territorios colombianos en conflicto, dichos certificados son la evidencia de un limbo entre la teoría y la realidad que viven las poblaciones con vulnerabilidad y riesgo social.

Una educación dialógica debe mezclar entre sus saberes el emprendimiento zonal (arcilla, piedra, ganadería, artesanías, agricultura, turismo) si se aspira a una educación útil y eficaz, con elementos locales y al alcance de los educandos. Este tipo de estudio alternativo, emprendedor y enfocado a la paz debe ser validado oficialmente como el bachillerato académico.

La CLPO utilizó estrategias y herramientas pedagógicas en todos los colegios de la región, cuyo objeto fue desarrollar habilidades ciudadanas y capacidades que permitieran al estudiante transformar su realidad y aportar a la construcción de una sociedad pacífica, democrática y respetuosa de las diferencias individuales.

Antecedentes específicos

Por su característica contrainstitucional, a la experiencia de la Cátedra Local para la Paz la anteceden experiencias similares en la teoría, pero no en la práctica, ni en el proceso, ni en los objetivos específicos, pues tal y como lo certificó en agosto de 2010 la Defensoría del Pueblo, la estrategia pedagógica que aplicó FUNEDUCAR fue pionera, nacionalmente, en la enseñanza de los derechos humanos en el aula. (Defensoría, 2010).

El precedente teórico-práctico de algunos proyectos parecidos es revelador y contribuye al entendimiento del por qué la Cátedra Local para la Paz de Ocaña es un referente en el caso colombiano.

1. Fast Track PATHS® (Promoviendo Estrategias de Pensamiento Alternativo)

Fast Track fue un proyecto pedagógico de intervención que pretendió disminuir la violencia y las dificultades conductuales en niños con altos factores de riesgos relacionados con conducta agresiva (PATHS® Education Worldwide, 2019), seleccionados entre estudiantes de diversa procedencias y condición social.

El proyecto se ejecutó en escuelas de localidades estadounidenses con altos índices de criminalidad y pobreza, en las cuales se presentó el currículo educativo diseñado por PATHS® como una alternativa con particularidades específicas, configuradas para cambiar conductas violentas en niños de muy temprana edad (PATHS® Education Worldwide, 2019).

El plan de estudios PATHS® fue ejecutado por tres años con tres promociones de alumnos de primer grado. Los hallazgos dieron como resultado una mejor adaptación social en los diversos niveles de las escuelas. Además, las aulas que recibieron la intervención del proyecto arrojaron datos con los que fue posible calificarlas como ámbitos educativos positivos (de acuerdo con calificaciones de evaluadores independientes. Finalmente, se debe destacar que los compañeros de clases también calificaron a sus compañeros violentos, como significativamente menos agresivos (PATHS® Education Worldwide, 2019).

En el modelo Fast Track se integraron la escuela, la familia y la comunidad, algo similar a lo propuesto por la Cátedra Local para la Paz en la subregión del Catatumbo colombiano.

El proceso para definir la categoría de “alto riesgo” se hizo a partir de las tasas de delincuencia y arresto juvenil en los vecindarios. Luego, se socializó el modelo de prevención Fast Track con los directores y maestros de cada escuela, que se dividieron en "conjuntos" equivalentes al tamaño de las escuelas y sus niveles de rendimiento, de pobreza familiar y de diversidad étnica-racial.

La intervención cobijó a 7.560 niños, de los cuales, 875 eran de alto riesgo o de control de alto riesgo (American Psychological Association, 1999, p. 4). Los docentes e investigadores dieron apoyo extracurricular a las familias, tutorías académicas y visitas domiciliarias. De ahí que uno de los resultados haya sido el hecho de que el niño aprende a integrar internamente la conciencia emocional, el control afectivo-cognitivo y la comprensión socio-cognitiva.

El modelo curricular de PATHS sintetizó los dominios del autocontrol, la conciencia y la comprensión emocional, las habilidades sociales relacionadas con los compañeros y la resolución de problemas sociales para aumentar la competencia social y emocional.

Este proyecto dio mucha importancia a la forma en que el maestro utilizaba el modelo curricular, considerándose que el impacto del programa es mayor cuando los maestros generalizaron el apoyo a las habilidades basadas en el currículo y crearon un ambiente de aula saludable que se respaldó en el uso de las habilidades del niño y la internalización de dichas habilidades (American Psychological Association, 1999, p. 3).

2.- Escola de Cultura de Pau (en castellano: Escuela de Cultura de Paz) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en Cataluña.

Este proyecto se creó en 1999 para priorizar actividades académico-investigativas sobre cultura de la paz, prevención y transformación de conflictos y desarme y promoción de los derechos humanos en España (Fisas, 2011).

Fue financiado por el gobierno de la Generalitat de Catalunya, a través de la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo (ACCD) de la Secretaría de Asuntos Exteriores del Departamento de Gobernación y Relaciones Institucionales. La Escola fue una iniciativa dirigida por Vicenç Fisas, titular de la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Barcelona (Fisas, 2011).

Las principales actividades que realiza la Escola de Cultura de Pau fueron:
-diplomatura de Cultura de Paz (posgrado de 230 horas lectivas y 70 plazas);
-asignaturas de libre elección (“Cultura de paz y gestión de conflictos” y “Educar para la paz y en los conflictos”)

-Iniciativas de sensibilización e intervención en conflictos (diálogo entre actores en conflicto).

-Programa de Educación para la Paz para promover y desarrollar el conocimiento, los valores y las capacidades de la Educación para la Paz.

-Programa de Música, Artes y Paz, centrado en la investigación de iniciativas artísticas para contribuir a la construcción de la paz.

-Programa de Procesos de Paz para analizar y hacer seguimiento de los países con procesos de paz; dentro de este programa se encuentra el proyecto Colombia, ideado para impulsar las iniciativas de paz en el territorio nacional (Fisas, 2011).

3.- Aulas de paz

El año 2000 fue declarado Año Internacional para una Cultura de Paz y el Decenio 2001-2010 lo fue como el “De una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo” por parte de las Naciones Unidas. Luego de tales declaraciones se incrementaron las iniciativas de la sociedad civil para promover la voluntad política en favor de la educación en valores y el respeto y ejercicio de los Derechos Humanos. (Mayor, 2017, p. 17).

Uno de estos proyectos fue el de Aulas de Paz, cuya actividad pedagógica estaba, al igual que la CLPO, vedada en el aula antes de 2004, cuando el Ministerio de Educación la acoge como propia, dejando por fuera el abordaje de los derechos humanos, las prácticas de convivencia, las conductas sublimadas por el machismo, la exclusión y la discriminación, que son inherentes a la CLPO.

La Cátedra Local para la Paz en Ocaña sufrió reticencia de la institucionalidad educativa en el ámbito regional, pero fue superada, no así la reticencia de la institucionalidad educativa del ámbito nacional, que fue ignorada por los promotores del proyecto y por las autoridades escolares y administrativas locales, con lo cual no se cumplió el vaticinio de la teoría de Jiménez (2010), sobre la eficacia de una educación basada en competencias y la realidad envolvente del dogma institucional que, de manera directa o indirecta, puede socavar las iniciativas de nuevas formas de educar para la paz.

En efecto, la reticencia nacional no menoscabó la práctica docente que hizo una ruptura práctico-teórica en las instituciones educativas en que FUNEDUCAR desarrolló la CLPO.

El programa de competencias ciudadanas a través de las Aulas en Paz fue evaluado durante cien horas en una institución educativa de Bogotá, con el fin de analizar aspectos como agresión, comportamientos pro-sociales, interrupción por indisciplina y seguimiento de instrucciones. En una primera evaluación, la implementación del proyecto arrojó resultados que daban indicios de una disminución de la agresividad en los colegios (Jiménez, 2010, p. 352). En contraste, en una segunda evaluación, solo con los grados 4° y 5° en tres colegios de Bogotá (Distrito Capital), se observó un aumento en la agresión y ningún avance en las competencias evaluadas, anomalía que fue adjudicada al personal docente, por lo que posteriormente se decidió “formar a los docentes para la adecuada implementación de los componentes de trabajo con estudiantes y familias, y, por otra, promover el desarrollo de competencias ciudadanas en los docentes” (Jiménez, 2010, p. 353).

Según Jiménez (2010), se detectaron dos necesidades: a) “Ajustar el programa a las particularidades de las regiones y favorecer el intercambio de experiencias y adelantos investigativos del programa con los aportes de las regiones y b) Buscar interlocutores en la

región para la sostenibilidad del programa”. Se diseñaron entonces “dos estrategias de trabajo: una de lectura de contexto, para incluir ajustes en el programa, y otra de gestión interinstitucional en región” (p. 354). Estas estrategias fueron, en principio, la esencia inicial de la Cátedra Local para la Paz de FUNEDUCAR.

Es posible inferir, debido a la desactualización desde el 2013 de la página web del Programa Aulas en Paz (www.aulasenpaz.uniandes.edu.co) que la implementación de dicho proyecto pudo tropezar con obstáculos para mantenerse a largo plazo.

Sin embargo, las preocupaciones del Programa Aulas en Paz fueron las mismas de FUNEDUCAR:

1. ¿Cómo mantener la confianza de docentes y directivos docentes en el programa?
2. ¿Cómo mantener su sostenibilidad?
3. ¿Cómo asegurar la implementación del programa en territorios de expansión?
4. ¿Cómo trabajar el programa en básica secundaria y media vocacional?

Como es habitual en ciertos escenarios latinoamericanos, como en el caso de Colombia en la época en la que se iniciaba FUNEDUCAR, no son fáciles los espacios curriculares que rompan el chovinismo ministerial en su afán de conservar a ultranza, los cánones de la enseñanza tradicional.

Para lidiar con los problemas antes mencionados, FUNEDUCAR ejecutó, a pesar de la negativa implícita en los mandamientos curriculares, la Cátedra Local para la Paz en los municipios del Catatumbo y la llevó a otras regiones del país, como el Caquetá, Cundinamarca, Santander, Boyacá y El Cesar. Fueron 132 municipios de 6 departamentos y aproximadamente 400 000 estudiantes y 800 docentes beneficiados.

La educación para la paz en Colombia: Estrategia de transformación y resolución negociada de los conflictos:

La construcción de una cultura de paz en Colombia implica el fortalecimiento de capacidades ciudadanas que trasciendan la solución del conflicto y posibiliten las transformaciones en las relaciones sociales para una paz sostenible y duradera reconociendo que los conflictos. La idea es transformar los conflictos en lugar de evadirlos o pretender eliminarlos, nos permitirá aprender analizarlos y desarrollar ideas creativas y pedagógicas de resolución para responder de manera no violenta y creativa. (Areiza, G. 2014, p. 2)

Otras experiencias de educación para la paz

La propuesta de No violencia se ha desarrollado a lo largo del mundo de diferentes maneras, algunos centran su propuesta en el sentido comunitario como es el caso de **Los Cuáqueros (doctrina protestante) y la Escuela del Arca (Occitania – Francia)**, otros están enfocados en la educación como son las propuestas surgidas en Italia que se dedican a una educación para el conflicto y la desobediencia, siendo sus principales exponentes Lorenzo Milani, Danilo Dolci y Aldo Capitini.

Centro Martín Luther King (Atlanta – EEUU) es una experiencia cuyos fines se centran en una educación que desarrolle carácter fuerte a partir del conocimiento y empoderamiento de sus propios derechos, para que no los negocien, ni permitan que se les avasallen y que da instrumentos a las personas para defender valores fundamentales y superar sentimientos de menosprecio por sí mismos, por su condición o raza.

Movimiento de Objetores de Conciencia es una organización inspirada en la Noviolencia, que plantea alternativas a partir del derecho y capacidad que tiene todo ser humano a no aceptar aquello que va contra sus convicciones, es decir a objetar desde su conciencia.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

El argumento teórico de esta investigación se basa en la **línea de investigación** denominada Transformaciones Culturales en Lógica de Paz y Noviolencia. De allí se desprende la necesidad de enmarcarla dentro de Pedagogías por la Paz (una temática que apunta a ejercicios desde lo educativo). Por consiguiente, tanto la línea y la temática investigativa se abordan bajo tres enfoques epistémicos: (I) el primero sobre la condición sociopolítica y económica que se vive en zonas de conflicto, en este caso, del Catatumbo; (II) el segundo sobre conceptos que apoyan tesis de Educación para la Paz; (III) y el tercero sobre la experiencia Cátedra Local para la Paz de Ocaña (CLPO) con énfasis en derechos humanos, que se ejecutó, primero, en el municipio Ocaña y luego se extendió a otros municipios colombianos.

En consonancia con lo anterior hay una serie de categorías transversales con las que se complementa el enfoque investigativo, como educación bancaria, derechos humanos, competencias ciudadanas, pedagogía para la paz y cultura de paz. Estas categorías de investigación han sido pioneras en la transformación de contextos sociales conflictivos y se han ido adaptando a las necesidades locales.

Un ejemplo de lo anterior fue el caso de Aulas en paz, mencionado anteriormente y ejecutado desde 2004 por el grupo de Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia, del Departamento de Psicología de la Universidad de Los Andes (ULA), cuyo objetivo fue “promover la convivencia y prevenir la agresión” mediante “el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de 2° a 5° de primaria y en sus familias” ya que “esta iniciativa surge de considerar que quien ha sido violentado en su niñez, violentará siendo adulto” (Jiménez, 2010, p. 350).

Dicho programa avanzó en múltiples instancias extraescolares y los estudiantes “más agresivos, mostraron ser efectivos en la prevención de la agresión resaltando el experimento de Montreal como el de mayor impacto en el mundo, con resultados a 15 años de haber sido puesto en marcha, pero destaca su alto costo” (Jiménez, 2010, p. 350).

Aulas en Paz adoptó tres componentes:

(I) un currículo desde 2° hasta 5° grado con lo que los estudiantes aprenden a manejar pacíficamente sus conflictos y a frenar la intimidación escolar, (II) un refuerzo semanal entre los estudiantes más agresivos y los más prosociales, que deberían servir de modelos y (III) visitas a los hogares para la participación familiar.

Con esta metodología, la ULA dio respuesta innovadora a las inquietudes del Ministerio de Educación y los docentes.

El Ministerio de Educación Nacional estableció algunas estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación en el país, como la “selección y cualificación de programas para el desarrollo de competencias ciudadanas acordes con las necesidades de los contextos locales y regionales”, algo que verdaderamente era necesario aplicar en el contexto del conflicto colombiano y que se presentaba en sus primeros momentos como una propuesta innovadora en el ámbito de la pedagogía para la paz (Jiménez, 2010, p. 351).

Este tipo de experiencias son similares a estrategias en la que existe un fuerte componente cognitivo, como en el caso de los proyectos **Fast Track PATHS®** (Promoviendo Estrategias de Pensamiento Alternativo) (PATHS® Education Worldwide, 2019), la **Escola de Cultura de Pau** (en castellano: Escuela de Cultura de Paz) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en Cataluña (Fisas, 2011), el Programa Nacional de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004), entre otras, explicada en el capítulo anterior.

Así, surgen categorías como Educación bancaria, una crítica innovadora sobre la epistemología pedagógica en Latinoamérica, que, desde el siglo XX estuvo sujeta a paradigmas que obligaban a “llenar a los educandos con los contenidos de su narración, el sujeto es el educador, que conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado, y los transforma en vasijas, en recipientes que deben ser llenados”, por lo que “cuando más vaya llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán” (Freire, 1970, p. 49).

Contra esa educación “bancaria”, como la definió Freire, se propuso la “educación problematizadora”, en la cual el educador enseña por medio del diálogo al educando, y este

fomenta nuevas ideas dentro de la participación conjunta, ya que es “un diálogo que solo es posible si hay amor hacia el mundo y el resto de las personas; el amor es un acto de valentía y de compromiso. Ese uso de sentimientos positivos posibilita los principios de la pedagogía freiriana” (Paris, 2005, p. 287).

Por su parte, la categoría de Derechos Humanos adquirió importancia desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas expidió en París la Resolución 217 A del 10 de diciembre de 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Desde entonces la lucha es por su difusión, empoderamiento y respeto. Sin embargo, en Colombia adolecemos de un desconocimiento proverbial de los DDHH, que no fueron invitados a hacer parte de las temáticas curriculares.

La ignorancia de los DDHH ha permitido que ciertos grupos de poder hayan legitimado algunos dogmas de dominación, como la cultura, el machismo, el matoneo, la raza, la clase social, el dinero, la costumbre, la religión. “En este caso puede considerarse una violación de normas que hace daño a otros”.

“El dominio puede ser definido como el ejercicio ilegítimo del poder” (Van Dijk, 2009, p. 157) y ratifica la importancia de educar para la paz como una tarea fundamental para transmitir en educandos y educadores los derechos humanos como elementos inalienables y para la coexistencia.

El modelo de educación crítico-estructural-noviolento que propuso Jares (1999), en su trabajo educación para la paz, unifica la justicia social, el desarrollo, la democracia y esencialmente los derechos humanos. En la Educación para la paz Jares propone como forma adecuada de educación para la paz el enfoque socioafectivo, es la inclusión del componente afectivo y experiencial en el proceso educativo, además del intelectual. Según la definición del propio autor, el método socioafectivo pone en cuestión la manera tradicional de educación basada exclusivamente en la acumulación de información, sin mediar experiencia personal alguna. Al vivir experiencias personales, el individuo es capaz de “ponerse en el lugar del otro” y sentirse más cerca de su prójimo (Jares, 1999, p. 68).

Por el mismo camino transitan los postulados teóricos de Cultura de paz y Cultura de la no violencia, sobre los que Fisas (2011) y Galtung (2003) comparten percepciones y reflexiones dirigidas a educar en paz para construir cultura de paz. Entre los postulados teóricos, se expone, por ejemplo, el hecho de que conocer el contexto donde se vive el conflicto es fundamental para emprender ideas que dignifiquen las relaciones sociales del entorno.

La cultura de paz, según Fisas (2011), “es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural” para “responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas” (p. 4).

Galtung (2003), en lo que respecta a paz y no violencia, hace varios aportes conceptuales al tema de la educación para la paz, cuando marca distancia entre los términos “conflicto” y “violencia” como dos elementos diferentes, teniendo la violencia como la fase extrema de los conflictos y la paz como la fase superior de los mismos. Educar para la paz, sin duda alguna, implica “educar sobre el conflicto, que no debe ser confundido con la violencia, la paz es “el estadio en el que los conflictos son transformados por las personas y por las comunidades de forma positiva, creativa y no violenta” (p. 354).

Según el autor Carlo Eduardo Martínez del libro de nuevo la vida afirma:

Sí, la no violencia como una propuesta de transformación cultural y una afirmación contundente: “Está sucediendo...otros mundos son posibles” En este sentido, el objetivo es el de encontrar y visibilizar las alternativas culturales que se han venido construyendo desde los movimientos sociales, a partir de reconocer y problematizar los imaginarios atávicos que han sostenido la cultura hegemónica, como producto de una construcción social e histórica para proteger y dar continuidad a la vida, y que sin embargo hoy están en contravía de la misma. (Martínez, 2012, p. 24).

Cátedra Local para la Paz de Ocaña. Historia.

La Cátedra Local para la Paz en Ocaña CLPO, fue un proyecto de la Fundación para el Desarrollo de la Educación Regional FUNEDUCAR cuyos integrantes consideraron factible que un territorio de guerra, como el Catatumbo, se transformara en un territorio de paz por medio de la educación.

El primer paso fue una propuesta de innovación curricular que no fue bien recibida y entonces se estructuró el proyecto que inició en Ocaña y se amplió a los municipios de La Playa, Ábrego, Hacarí, El Carmen, Convención y Teorama entre otros, zonas históricas de conflicto y cercanas al centro de acción del estudiante Mario Javier Pacheco, presidente de FUNEDUCAR.

Pacheco había observado diversos fenómenos que hacen inoperante el currículo tradicional, entre ellos:

La preminencia del sistema de Educación Bancaria sobre lo analítico.

La enseñanza de asignaturas sin criterio práctico para el futuro de los niños y jóvenes de la zona, especialmente de las áreas rurales, que debían aprender trigonometrías, filosofías e historias ajenas e inservibles en sus montes.

La práctica de múltiples formas de matoneo en las instituciones educativas, donde se fomentaba el machismo y el alicoramiento y se justificaban las “muendas”, la violencia y la subyugación femenina como conductas normales para la disciplina del hogar y del colegio.

El elevado índice de desarraigo motivado por falta de conocimiento de lo local

La ausencia de procesos de identidad regional y de compromisos ciudadanos.

El objetivo de la CLPO fue la formación de ciudadanos que fueran capaces de modificar el contexto social y transformar la guerra por una cultura de tolerancia, de no violencia y convivencia, basada en el respeto a las diferencias individuales y los acuerdos colectivos.

Los docentes, padres de familia, Secretaría de Educación y miembros de FUNEDUCAR concertaron el modelo de herramienta, la temática del grado y el lenguaje a utilizar, por lo que

se estableció como una cátedra participativa aprobada por la comunidad. Estas consideraciones locales se basaron en lo que la UNESCO (2006) estableció como *educación alternativa*: fórmulas educativas “que ofrecen una alternativa a las instituciones de educación tradicionales, así como a los movimientos que rechazan la noción de educación formal” (párr. 8).

Sus temas se enfocaron en lo local como indicador prioritario, con la finalidad de generar arraigo y diálogo dentro lo que en ese momento se denominaba “comunidad global” o *aldea local*, como la definiría McLuhan (1987); desde el ámbito local, se hizo énfasis en elaborar herramientas pedagógicas adecuadas a la historia local, de allí surgieron los Canticuentos, rompecabezas, naipes, juegos de ruta, parqués, escaleras, revistas, textos y juegos interactivos relacionados con la región del Catatumbo, algo que para Posso et al. (2015) es esencial si se quiere alcanzar “una convivencia pacífica, (...) de respeto y tolerancia con los demás”.

En esa oportunidad, se tomó en cuenta que el conflicto “es un tipo de situación en la que personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, valores antagónicos o intereses distintos” lo que sirvió para organizar contenidos pedagógicos que rompieran con los antagonismos mencionados por Lederach. (Lederach citado por Jares, 1999, p. 96).

Este proyecto estuvo orientado a consolidar varias categorías imprescindibles para impulsar una verdadera transformación educativa en territorios en conflicto (pedagogía para la paz, derechos humanos, competencias ciudadanas, cultura de paz, cultura de la no violencia y educación bancaria).

La CLPO penetró el currículo oficial; hizo innovaciones temáticas y se corporizó en una nueva asignatura que mezcló saberes locales con derechos humanos en todos los colegios de Ocaña. Los rectores, directivos y docentes no solo permitieron el rompimiento del currículo, sino que participaron de él, incluyendo la cátedra en sus Proyectos Educativos Institucionales PEI.

Se consiguió que la alcaldía de Ocaña emitiera el decreto 050 A, para dar visos de legalidad al nuevo espacio académico y bajo ese mandato del burgomaestre se capacitaron 1.800 docentes y se elaboraron e imprimieron 32.000 herramientas pedagógicas.

El endeble soporte jurídico fue permanentemente cuestionado por rectores y docentes, pero en el debate aceptaron siempre que la urgencia de educar para la paz merecía el riesgo y la oportunidad, acogiendo de manera decisiva la implementación de la Cátedra,

Se estableció un horario de clases de una hora semanal por curso para la CLPO y la Defensoría del pueblo emitió una certificación en agosto de 2010, en la que reconoció a FUNEDUCAR como pionero en Colombia en la enseñanza de los derechos humanos en el aula y puso su experiencia como ejemplo para el Plan Nacional para la Educación en Derechos Humanos PLANEDH.

La CLPO fue un proyecto que acertó en su propósito de abrir el camino para buscar la paz a través de la educación alternativa, en la que se tuvieron en cuenta los saberes locales en concierto con los derechos humanos.

Se educó de forma práctica dentro de un territorio en guerra fomentando la pertenencia. Su éxito puede medirse en la superación de la resistencia institucional tradicional y la apertura y aceptación paulatina que se le dio por parte del Ministerio de Educación de Colombia.

Unos años más tarde, la cátedra se extendió a 132 municipios del país, cubriendo la totalidad de los departamentos Norte de Santander y Santander y los municipios de Río de Oro en el Cesar; Fusagasugá en Cundinamarca; Tibasosa en Boyacá y El Doncello y Florencia en el Caquetá.

Las siguientes fueron las asignaturas de la CLPO, incorporadas al currículo.

No	GRADO	HERRAMIENTA PEDAGOGICA.
1	Pre- escolar	Canticuentos y versos infantiles de Ocaña
2	Jardín.	Poemas para colorear la identidad.
3	Transición.	Armando el conocimiento de Ocaña.
4	Primero	Valentín contra el abuso sexual infantil.
5	Segundo	Urbanidad y cultura ciudadana.
6	Tercero	Llegue a la alcaldía.
7	Cuarto	Turismo paseando por el municipio.
8	Quinto	Así, somos (nuestra identidad).
9	Sexto	Monografía Histórica de Ocaña.
10	Séptimo	Sexualidad y salud pública municipal.
11	Octavo	Derechos Humanos.
12	Noveno	Cuidando a Ocaña, educación ambiental.
13	Décimo	Procesos productivos y emprendimiento.
14	Undécimo.	Plan de desarrollo municipal.

CAPÍTULO 3

Enfoque y diseño metodológico

Con el propósito de definir si la Cátedra Local para la Paz de Ocaña (CLPO) ejecutada por FUNEDUCAR constituyen una alternativa de educación para la construcción de una cultura de paz en zonas de conflicto, se investigó sobre la ejecución de esta en el municipio Ocaña, departamento de Norte de Santander, región del Catatumbo (Colombia), durante el periodo 2006-2008, con el fin de establecer sus aportes y su validez como propuesta de educación alternativa en territorios de conflicto.

En la investigación se indagó su origen, su puesta en marcha y sus múltiples temáticas, así como la materialización de su componente didáctico (libros, folletos, cartillas, Canticuentos, multimedia y juegos), y su relación con las competencias ciudadanas.

Posteriormente se propuso y diligenció una encuesta entre diversos actores participantes de la experiencia, con el fin de constatar la percepción ciudadana sobre la utilidad de la CLPO como instrumento de educación alternativa para territorios en conflicto y su aporte al conocimiento y empoderamiento de los derechos humanos en la región.

Se realizaron análisis de los talleres que involucraron a la comunidad estudiantil para evaluar el impacto de la CLPO como estrategia pedagógica en la resolución de conflictos.

Enfoque

Se realizó una investigación cualitativa, con **enfoque socio crítico; investigación desde el margen, o investigación situada**; para analizar la educación para la paz en el conflicto colombiano, desde la experiencia de la CLPO en el Catatumbo.

En **el enfoque socio-crítico**, según Arnal (1992), se afirma que “la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica, ni solo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante”, de tal forma que su objetivo es “promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (p. 245).

El enfoque se estructuró de la siguiente manera:

Participantes: estudiantes, funcionarios locales, docentes, personal administrativo de FUNEDUCAR y padres de familia.

Territorio: Región del Catatumbo

Técnicas e instrumentos de recolección de información

- ✓ Se realizaron 13 encuesta semiestructuradas.
- ✓ Se realizaron registros fotográficos y audiovisuales.
- ✓ Se diseñaron matrices de análisis de libros, juegos, cartillas y Canticuentos, utilizados como material didáctico en la en la Cátedra Local para la Paz.

Las fases del trabajo de campo se organizaron de la siguiente manera:

Fase 1:

Recolección de información

Se examinaron bases de datos de bibliotecas para investigar datos pertinentes al estado del arte de la cátedra, con nuestra línea de pedagogía para la paz y las diferentes categorías de esta investigación. Las bibliotecas se listan a continuación:

Biblioteca Uniminuto

Biblioteca Pública Municipal Mario Javier Pacheco (municipio Ocaña)

Biblioteca escolar de la Institución Educativa Agustina Ferro (municipio Ocaña)

Biblioteca escolar de la Institución Educativa Normal Superior (municipio Ocaña)

Biblioteca escolar de la Institución Educativa José Eusebio Caro (municipio Ocaña).

Recolección de cartillas y juegos elaborados por la fundación FUNEDUCAR

Se recaudaron, para el análisis, las siguientes cartillas que hicieron parte de la experiencia Cátedra Local para la Paz, se distribuyeron a los estudiantes, y los docentes fueron capacitados para trabajar con ellas:

“Valentín contra el abuso sexual infantil”; “Monografía Histórica de Ocaña”; “Cátedra del agua y Educación Ambiental”; “Nueva urbanidad y cultura ciudadana”; “Guía Turística Ocaña”; “Manual municipal de convivencia y cultura ciudadana”; “Yo doy, vos das”.

Recolección de juegos y Canticuentos

Se recolectaron los siguientes juegos utilizados como herramientas pedagógicas de la CLPO: Rompecabezas, poemas para colorear (identidad de Ocaña), Canticuentos y versos infantiles, parques de la democracia (urbanidad y cultura ciudadana), juego interactivo “Valentín vs. el abuso sexual”, “animaladas”, escalera (“Llegué a la alcaldía”) y turismo (“Paseando por el municipio”).

Fase 2:

Diseño y aplicación de instrumentos de investigación

Se diseñaron dos matrices para analizar la información de las cartillas, libros, juegos y Canticuentos que fueron utilizados para la CLPO:

Matriz de análisis de cartillas y libros

Matriz Cartillas y libros						
Nombre cartilla	Autor/año	Objetivo de la cartilla	Población a la que va dirigida	Temática	Innovación/talleres, interactividad, literatura, arte	No. de copias impresas
Valentín contra el abuso sexual infantil Juancho Valentín	Miguel Páez Pacheco Andrea Catalina Pacheco Páez Mario Javier Pacheco García	Contribuir a disminuir los índices de abuso sexual infantil mediante una estrategia de enseñanza, difusión y empoderamiento de autoprotección contra el abuso sexual infantil, que encierra arte, poesía, lectura y escritura, para empoderar en nociones de autoprotección a 2.421 niños de Ocaña, del grado 2 de las instituciones educativas rurales y urbanas del municipio nivel socioeconómico 1, 2 y 3. Muchos incluidos en el registro de desplazados o con antecedentes de abuso.	Estudiantes de las instituciones educativas de Ocaña, matriculados en Grado 5	Somos seres sexuales, A protegernos; Nuestro cuerpo es lindo, mis sensaciones, caricias buenas caricias malas; Cuento el cuento, la autoprotección, los derechos del niño, lo privado, un tesoro, los malos secretos, personas de confianza, el respeto,	Cartilla	2.421
Monografía Histórica de Ocaña	Mario Javier Pacheco García	Compartir saberes locales a los estudiantes de Ocaña para empoderarlos de su pasado como preparación para el futuro, como ciudadanos conocedores y comprometidos con su entorno	Estudiantes de las instituciones educativas de Ocaña, matriculados en Grado 6	De la prehistoria al siglo del milagro Del siglo XIX al siglo XX La provincia y la región Dirigentes y gobernantes Cultura Literatura Geografía	Libro	2.479

Matriz de análisis de Juegos pedagógicos y Canticuentos

Matriz Juegos Pedagógicos							
Nombre del juego diseñado	ROMPECABEZAS	POEMAS para colorear la identidad de Ocaña cátedra	CANTICUENTOS Y VERSOS INFANTILES	PARQUÉS de la democracia (urbanidad y cultura ciudadana)	INTERATIVO Valentín Vs el abuso sexual infantil y animaladas	ESCALERA (llegue a la alcaldía)	TURISMO Paseando por el municipio y tren
Autor/año	Mario Javier Pacheco (conceptual) Mg. Leovany Chaparro Espitia 2006/2007	Mario Javier Pacheco (conceptual) Miguel Páez Pacheco (diseño) 2006/2007	Mario Javier Pacheco, 2006/2007	Mario Javier Pacheco (conceptual) 2006/2007	Mario Javier Pacheco (conceptual) 2006/2007 Neisser Velásquez autor del Software	Mario Javier Pacheco (conceptual) 2006/2007	Mario Javier Pacheco (conceptual) 2006/2007 Miguel Páez y Luis Palacio
Objetivo del Juego	Desarrollar habilidades de observación y ubicación del entorno, encaminado a reconocer apropiar el entorno socio-cultural de Ocaña,	Promover la incorporación de propuestas pedagógicas orientadas a la promoción del aprendizaje en la identidad municipal, competencias y aprendizajes de ciudadanas	Impulsar en los estudiantes el respeto y promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes mediante el canto y aprendizaje de canciones y versos encaminados a la	Desarrollar la sensibilidad hacia la lucha y reconocimiento de los derechos humanos, y la justicia social	Sensibilizar al estudiante de grado noveno en el respeto del medio ambiente y los derechos humanos para que actúe de manera positiva en el equilibrio del entorno.	Incentivar el conocimiento de Ocaña con incentivos que culminan en la alcaldía, premiando el saber del entorno	Conocer, comprender y entender la importancia del turismo, infraestructura y patrimonio cultural y desarrollar una actitud

Diseño de encuestas

Se diseñó una encuesta semiestructurada de 16 preguntas para recolectar información acerca de la experiencia de la CLPO.

(Inicio del documento de la encuesta)

Encuesta

Ciudad __ Fecha: ____ Encuestador _____

Encuestado _____ Cédula _____ Edad _____

1.- ¿Cuál fue su vínculo con la Cátedra Ocaña para la Paz y en qué año?

2.- ¿La actual educación contribuye a formar ciudadanos críticos y comprometidos con el país?

SÍ NO

SÍ NO Explique

3.- ¿Cree que la CLPO cuestionó, o suplió fallas de la educación tradicional?

SÍ NO

SÍ NO Explique

4.- ¿Cree que se puede construir paz y cultura no violenta desde los colegios? SÍ NO

5.- ¿Cree que DD. HH., historia, emprendimiento y turismo deben enseñarse desde lo local?

6.- ¿Alguna enseñanza particular que le haya dejado la cátedra?

7.- ¿Cuál herramienta pedagógica le causó más impacto, y por qué?

8.- ¿Qué se podría mejorar de la CLPO?

9.- ¿En la práctica, la CLPO modificó en algo su manera de pensar o actuar?

10.- ¿Recuerda alguna anécdota de la CLPO?

11.- ¿Le generó identidad la CLPO? SÍ NO

13.- ¿Cuál de los siguientes dualismos puede deconstruirse con la educación para la paz?:

- a) amigo/enemigo
- b) injusticia/violencia
- c) armas/poder
- d) astucia/progreso
- e) todas las anteriores
- f) ninguna de las anteriores

14.- ¿Qué asignatura eliminaría del currículo?

15.- ¿Qué asignatura agregaría al currículo?

16.- ¿Piensa que las conductas de matoneo en el colegio pueden modificarse a través de la educación para la paz? Justifique su respuesta.

17.- ¿Cree posible que la comunidad (docentes, padres, autoridades, juntas comunales) participen en la elaboración de textos o herramientas pedagógicas para la cátedra local?

(Fin del documento de encuesta)

Participantes encuestados

La encuesta fue contestada por personas que influenciaron en la cátedra, la estudiaron como alumnos, trabajaron para el proyecto o recibieron sus beneficios.

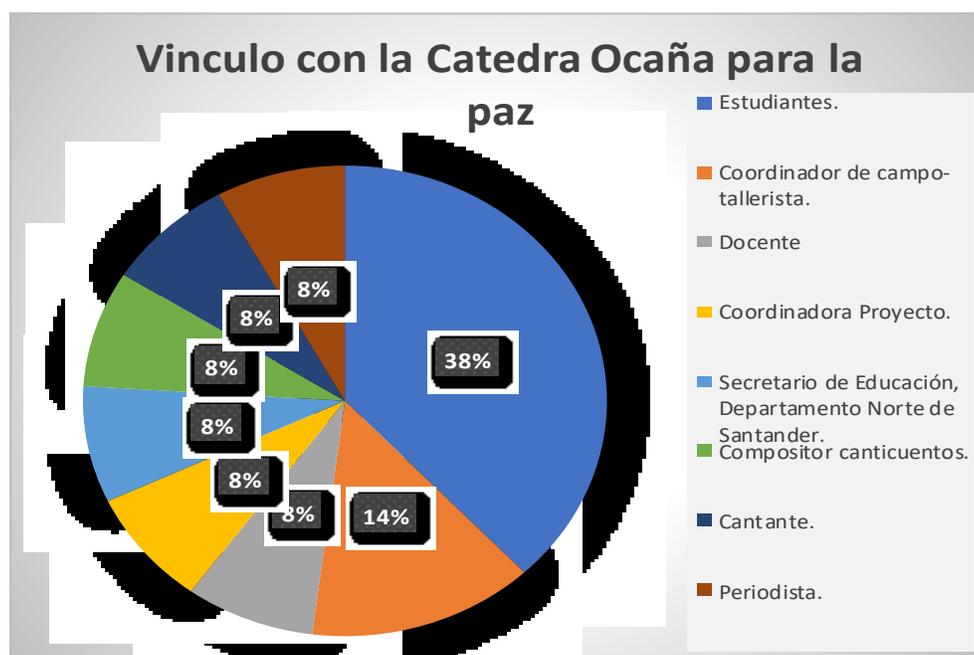
1. María Camila Mendoza, de 16 años, estudió la cátedra en primer grado en el año 2008.
2. Anyi Navarro, de 28 años, estudió la cátedra en el Colegio José Eusebio Caro en los grados décimo y onceavo, en el año 2006.
3. Luis Alfredo Ruiz Rincón, de 29 años, estudió la cátedra en el Instituto Técnico Industrial en los grados décimo y onceavo, en el año 2006.
4. Leonardo Quintero, de 30 años, estudió la cátedra en el Instituto Técnico Industrial en grado onceavo, en el año 2006.
5. Ana María Carrillo Páez, de 33 años, promovió la Cátedra en diversas instituciones en el año 2008.
6. Yerly Scarlet, 40 años, se vinculó como cantante de los Canticuentos con 11 CD.
7. Argemiro Bayona, Secretario de Educación de Norte de Santander, expidió la resolución que aprobaba la cátedra como educación alternativa.
8. Juan Carlos Quintero, de 36 años, fue coordinador de campo y tallerista de la cátedra.
9. Fredy Arengas, de 39 años, trabajó como periodista y cubrió eventos de la cátedra.
10. Fred Paba, de 53 años, compositor de la música de los Canticuentos y juegos entre los años 2006 y 2008.

11. Paola Quintero Mendoza, de 40 años, fue la coordinadora del proyecto entre 2007 y 2008.

De la teoría a la práctica: las categorías de la Cátedra Local para la Paz de Ocaña (CLPO).

Respuestas a las preguntas

Figura 1. ¿Cuál fue su vínculo con la Catedra Ocaña para la paz?



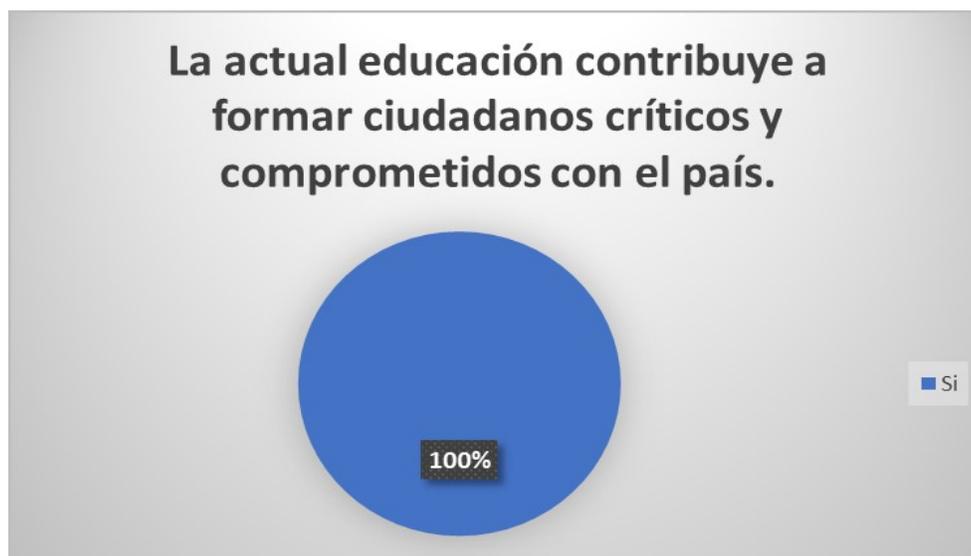
Fuente: Entrevistas.

Como podemos observar tenemos un porcentaje del 38% de estudiantes que fueron beneficiarios por la Catedra de Ocaña para la Paz y que manifestaron agrado y satisfacción en su ejecución, por otro lado, podemos evidenciar que personas que hicieron de la Catedra un éxito, su deseo de seguir implementándola y contribuyendo para la paz que tanto anhelamos.

Pregunta 2. ¿La actual educación contribuye a formar ciudadanos críticos y comprometidos con el país?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Si	6	46%
	No	7	54%
Total.		13	100%

Figura 2. ¿La actual educación contribuye a formar ciudadanos críticos y comprometidos con el país?



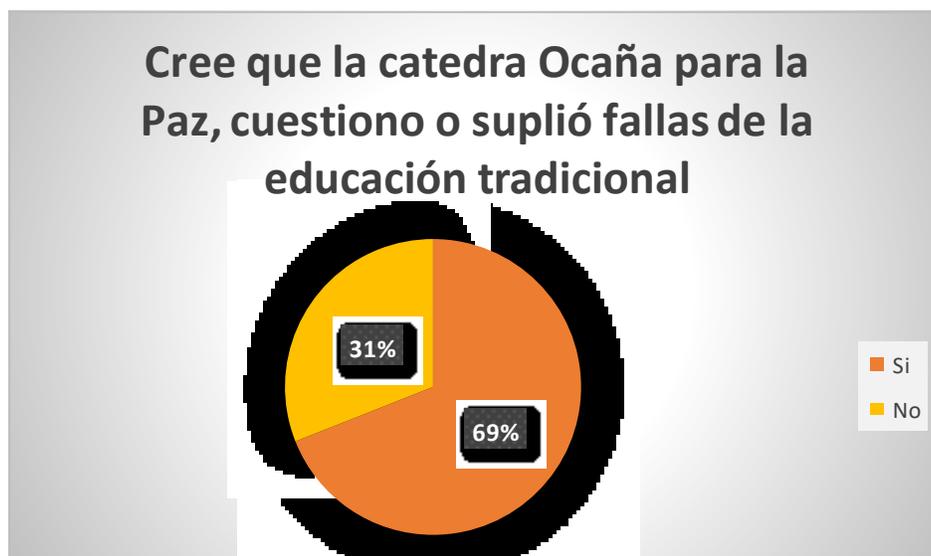
Fuente: Entrevistas.

Contamos con un porcentaje del 54% de personas encuestadas que manifestaron que la educación actual no contribuye en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el país, debido que nuestro modelo educativo sigue apegado a la memoria, donde el docente forma enteramente sin permitir que los estudiantes descubran por sí mismo las maravillas del saber. De igual forma debe existir un compromiso por parte de las instituciones educativas y la familia, el 46% respondieron que la actual educación si contribuye con esa formación.

Pregunta 3. ¿Cree que la catedra Ocaña para la Paz, cuestiono o suplió fallas de la educación tradicional? (Educación bancaria)

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Si	9	69%
	No	4	31%
Total.		13	100%

Figura 3. ¿Cree que la catedra Ocaña para la Paz, cuestiono o suplió fallas de la educación tradicional?



Fuente: Entrevistas.

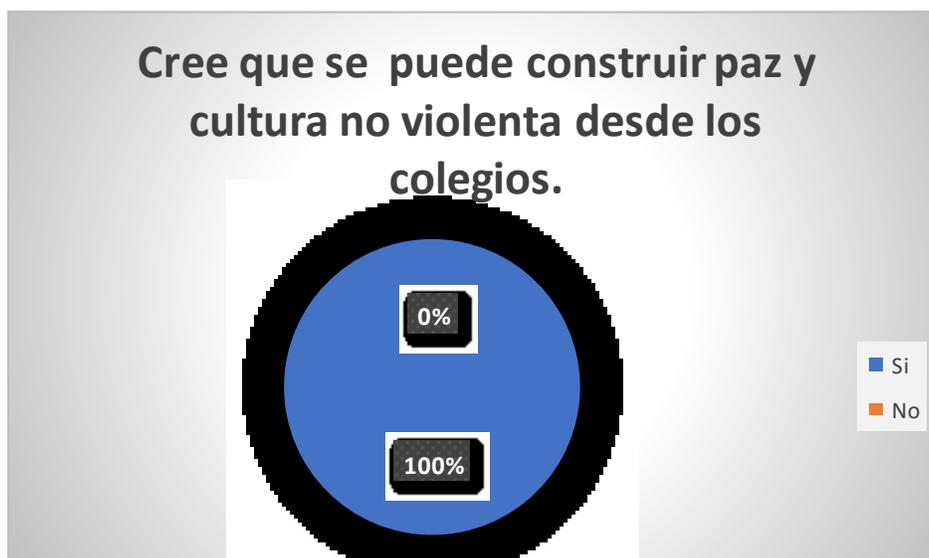
El 69% cree que la Catedra de Ocaña para la Paz, cuestiono y suplió fallas de la educación tradicional, desde una perspectiva histórica que le brindo al estudiante una visión más real de las características propias de la región, apropiándose de lo nuestro, con herramientas pedagógicas innovadoras que permitieron brindar una educación basada en la lúdica-recreación, generando un pensamiento crítico y desarrollando competencias, habilidades y destrezas en los estudiantes. Por otro lado, el 31% restante, no lo ve desde un punto de vista de

cuestionar o suplir, si no de complementar la educación para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pregunta 4. ¿Cree que se puede construir paz y cultura no violenta desde los colegios?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Si	13	100%
	No	0	0%
Total.		13	100%

Figura 4. ¿Cree que se puede construir paz y cultura no violenta desde los colegios?



Fuente: Entrevistas.

El 100% de las personas encuestadas, creen que, para construir paz y cultura no violenta, los colegios son los escenarios ideales, que permiten transformar individuos en el pensamiento y accionar de nuestra actual sociedad. Por lo tanto, la Catedra de Ocaña para la Paz, implementa

estrategias que, desde sus herramientas pedagógicas, despierten el interés y gusto de los estudiantes en aprender, obteniendo así un conocimiento significativo.

Tabla 5 ¿Cree que los DDHH, historia, emprendimiento y turismo deben enseñarse desde lo local?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Si	13	100%
	No	0	0%
Total.		13	100%

Pregunta 5 ¿Cree que los DDHH, historia, emprendimiento y turismo deben enseñarse desde lo local?



Fuente: Entrevistas.

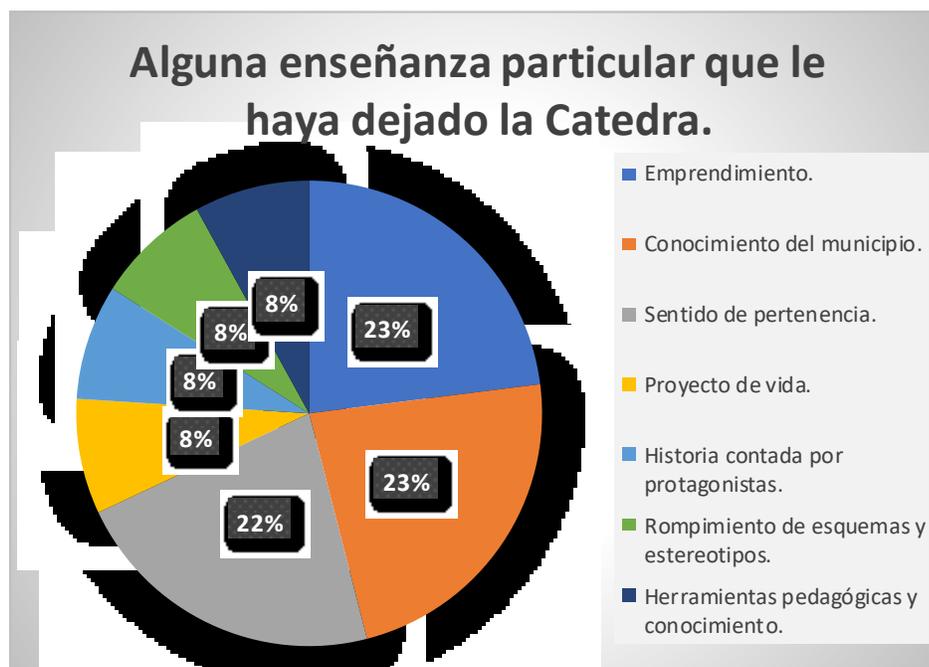
El 100% de las personas encuestadas creen que las herramientas pedagógicas sobre DD.HH., historia, emprendimiento y turismo que ofrece la Catedra de Ocaña para la Paz, son

fundamentales para adquirir un conocimiento significativo desde lo local, ya que están basadas y estructuradas desde las necesidades y expectativas de la situación real, lo cual generara en los estudiantes un impacto de transformación de la actual sociedad, permitiendo tener una cultura emprendedora y aprovechamiento de lo nuestro.

Pregunta 6. ¿Alguna enseñanza particular que le haya dejado la Catedra?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Emprendimiento.	3	23%
	Conocimiento del municipio.	3	23%
	Sentido de pertenencia.	3	22%
	Proyecto de vida.	1	8%
	Historia contada por protagonistas.	1	8%
	Rompimiento de esquemas y estereotipos.	1	8%
	Herramientas pedagógicas y conocimiento.	1	8%
Total.		13	100%

Figura 6. ¿Alguna enseñanza particular que le haya dejado la Catedra?



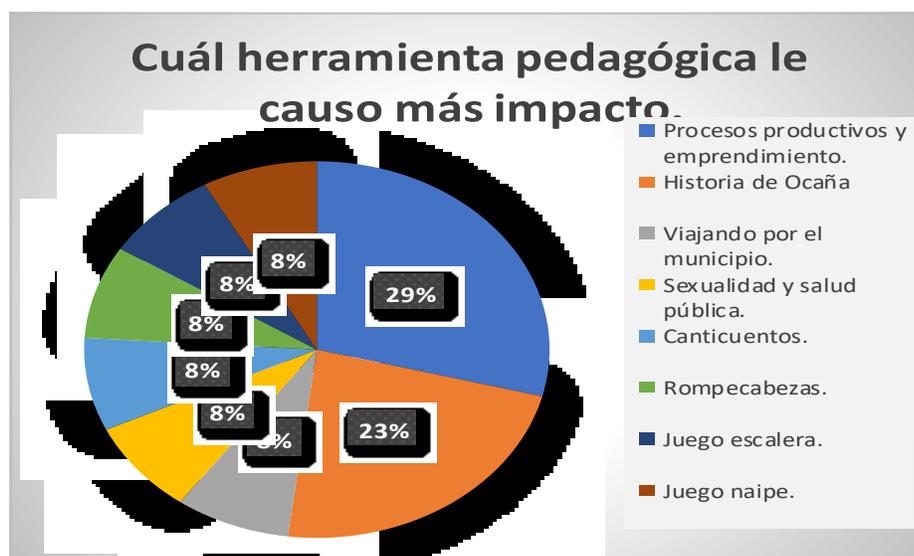
Fuente: Entrevistas.

Un 23% manifestó que la Catedra de Ocaña para la Paz, les dejó una enseñanza significativa por medio del módulo de procesos productivos y emprendimiento, donde les dio una perspectiva más amplia y clara de lo que podemos llegar hacer con nuestros conocimientos a través de nuestras ideas, otro 23% manifestó haber adquirido un apropiamiento por lo local, desde el conocimiento de nuestra diversidad cultural, social y política, el sentido de pertenencia, proyecto de vida, historia contada por los protagonistas, rompimiento de esquemas y estereotipos y herramientas pedagógicas se ubicaron con un 8% cada una.

Pregunta 7. ¿Cuál herramienta pedagógica le causo más impacto?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Procesos productivos y emprendimiento.	4	29%
	Historia de Ocaña	3	23%
	Viajando por el municipio.	1	8%
	Sexualidad y salud pública.	1	8%
	Canticuentos.	1	8%
	Rompecabezas.	1	8%
	Juego escalera.	1	8%
	Juego naipes.	1	8%
Total.		13	100%

Figura 7. ¿Cuál herramienta pedagógica le causo más impacto?



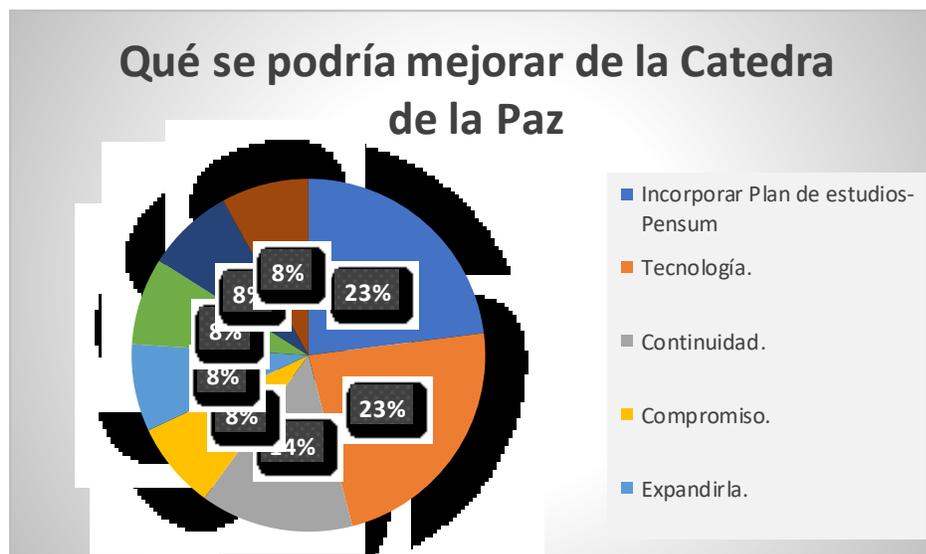
Fuente: Entrevistas.

La herramienta pedagógica que tuvo mayor impacto fue la de procesos productivos y emprendimiento con un 29%, debido a que fue la que permitió que muchos estudiantes y actores del proyecto, tuvieran una mejor perspectiva de su proyecto de vida, dándoles las herramientas y pautas necesarias para la creación de empresa, otro 23% lo obtuvo la historia de Ocaña, ya que permitió adquirir un conocimiento más amplio de lo nuestro del cual no se contaba, las herramientas pedagógicas viajando por el municipio, sexualidad y salud pública, canticuentos, rompecabezas, juego de la escalera y juego de naipes, obtuvieron un 8% cada una.

Pregunta 8. ¿Qué se podría mejorar de la Catedra de la Paz?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Incorporar Plan de estudios- Pensum	3	23%
	Tecnología.	3	23%
	Continuidad.	2	14%
	Compromiso.	1	8%
	Expandirla.	1	8%
	Acompañamiento y asesoría.	1	8%
	Toma de conciencia docentes.	1	8%
	Arte tradicional	1	8%
Total.		13	100%

Figura 8. ¿Qué se podría mejorar de la Catedra de la Paz?



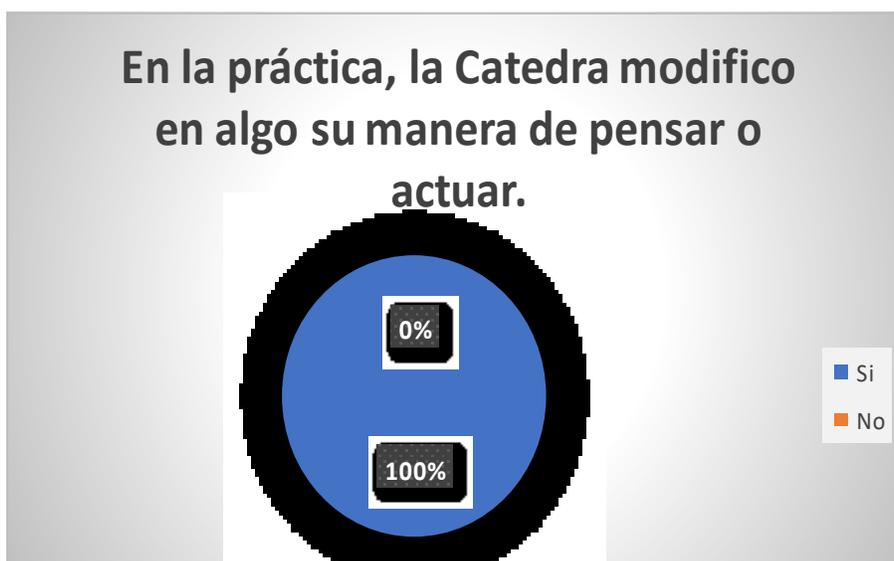
Fuente: Entrevistas.

El 23% cree que para mejorar la Catedra de Ocaña para la Paz, se debe incorporar en el pensum, para que se evalúe como las demás asignaturas de obligatoriedad, otro 23% manifiesta que se debe implementar tecnología para su funcionalidad, donde existan herramientas pedagógicas digitales que incentiven al estudiante a utilizarlas. Otras partes manifestaron con un 8% cada una, que para mejorar la Catedra de Ocaña para la Paz, se le debe dar continuidad, debe existir mayor compromiso por parte de directivos y docentes, expandirla a otros lugares para no perder el proceso que se ha adelantado, brindar más acompañamiento y asesoría a los beneficiarios, para encaminarlos a ser agentes constructores de paz.

Pregunta 9. ¿En la práctica, la Catedra modifico en algo su manera de pensar o actuar?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Si	13	100%
	No	0	0%
Total.		13	100%

Figura 9. ¿En la práctica, la Catedra modifico en algo su manera de pensar o actuar?



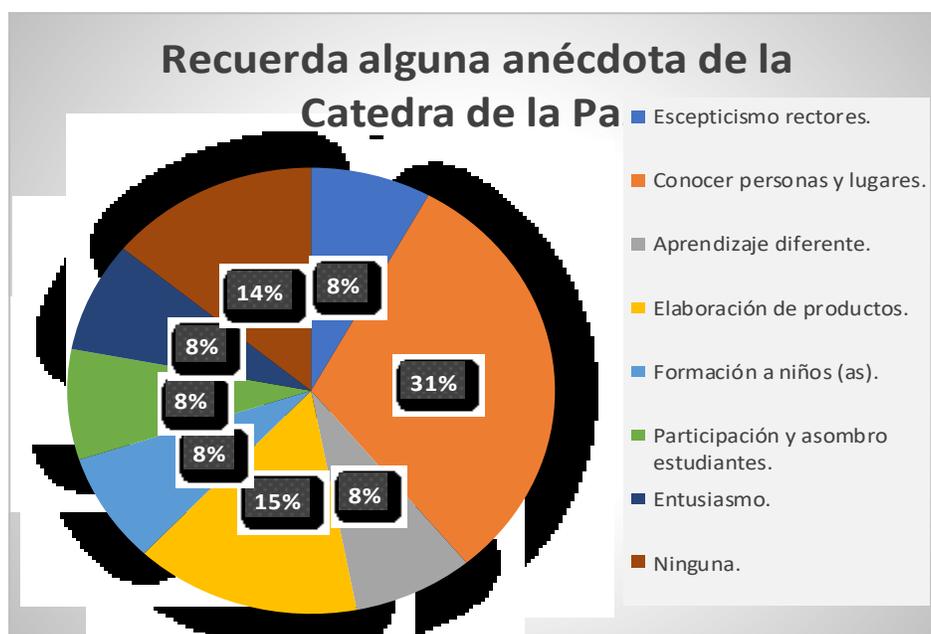
Fuente: Entrevistas.

El 100% de las personas encuestadas manifestaron que en la práctica, la Catedra de Ocaña para la Paz, cambio su manera de pensar y de actuar, con relación al conocimiento de lo local, adquirir un compromiso con mi cuidado personal y cuidado del patrimonio, tener una visión más clara de los proyectos de vida que pueden tener los estudiantes, hasta donde podemos llegar si no lo proponemos, como podemos contribuir para alcanzar la paz que tanto anhelamos, romper todos los paradigmas que nos atan a una educación tradicional y que por medio de la lúdica-recreación, podemos construir un conocimiento significativo.

Pregunta 10. ¿Recuerda alguna anécdota de la Catedra de la Paz?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Escepticismo rectores.	1	8%
	Conocer personas y lugares.	4	31%
	Aprendizaje diferente.	1	8%
	Elaboración de productos.	2	15%
	Formación a niños (as).	1	8%
	Participación y asombro estudiantes.	1	8%
	Entusiasmo.	1	8%
	Ninguna.	2	14%
Total.		13	100%

Figura 10. ¿Recuerda alguna anécdota de la Catedra de la Paz?



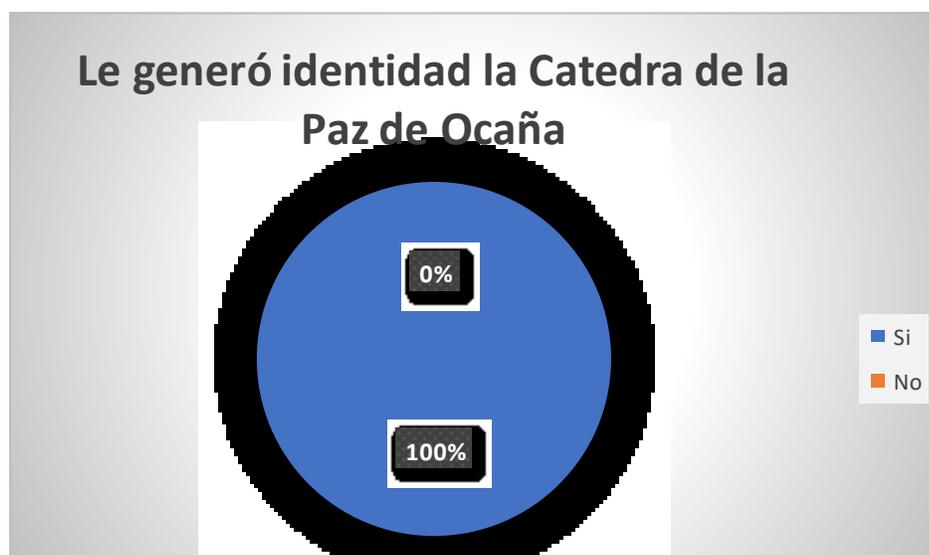
Fuente: Entrevistas.

Entre las anécdotas que nos manifestaron los encuestados, tenemos en primer lugar el conocimiento de personas y lugares con un 31%, donde por su magnitud e importancia se beneficiaron muchos estudiantes, directivos, docentes, talleristas y actores del proyecto. Además por las herramientas pedagógicas se conocieron lugares que estaban allí plasmados, un 15% tuvieron una anécdota muy relevante, ya que gracias a ella se beneficiaron con la elaboración de productos, gracias a las orientaciones dadas en el módulo de procesos productivos y emprendimiento, otras anécdotas tuvieron su importancia con un 8% cada una, las cuales fueron el escepticismo por parte de rectores, aprendizajes diferentes, formación a niños (as), participación y asombro de los estudiantes y el entusiasmo en la realización de talleres y actividades.

Pregunta 11. ¿Le generó identidad la Catedra de la Paz de Ocaña?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Si	13	100%
	No	0	0%
Total.		13	100%

Figura 11. ¿Le generó identidad la Catedra de la Paz de Ocaña?



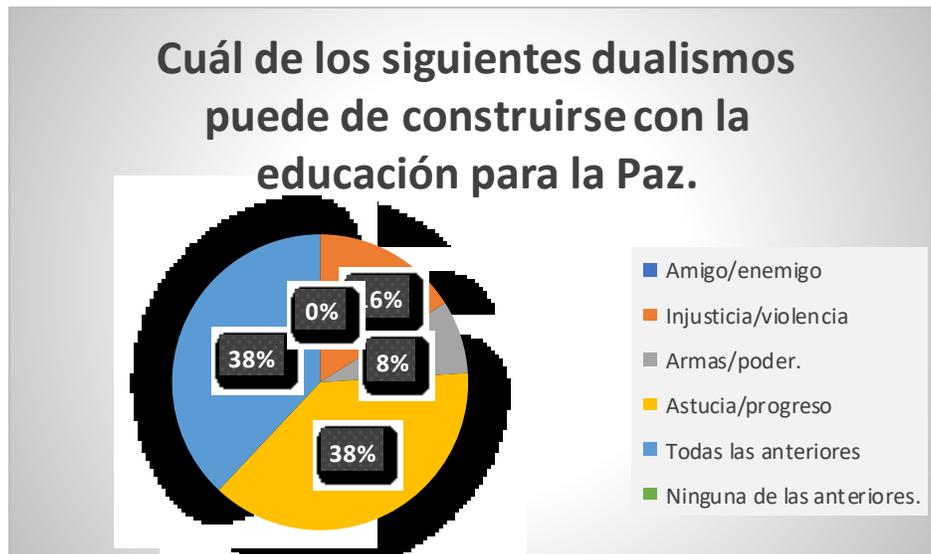
Fuente: Entrevistas.

La catedra de Ocaña para la Paz, genero identidad en sus participantes, ya que permitió que el 100% de los encuestados, conocieran sus raíces históricas y culturales, apersonándose de lo propio, comprometiéndose en su accionar a contribuir en la adquisición de momentos y espacios para su ejecución.

Pregunta 12. ¿Cuál de los siguientes dualismos puede de construirse con la educación para la Paz?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
	Amigo/enemigo	0	0%
	Injusticia/violencia	2	16%
	Armas/poder.	1	8%
	Astucia/progreso	5	38%
	Todas las anteriores	5	38%
	Ninguna de las anteriores.	0	0%
Total.		13	100%

Figura 12. ¿Cuál de los siguientes dualismos puede de construirse con la educación para la Paz?



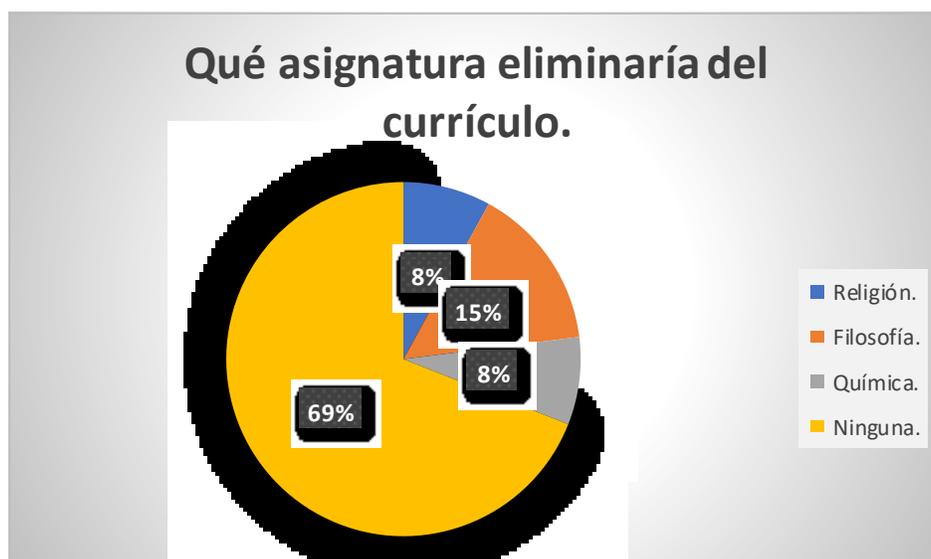
Fuente: Entrevistas.

Entre los dualismos que se evaluaron, para la construcción de la educación para la paz, tenemos un 38% amigos/enemigo, 38% astucia/progreso, un 16% injusticia/violencia, y un 8% armas/poder, lo que afirma la existencia de dos principios supremos en la educación para la paz.

Pregunta 13. ¿Qué asignatura eliminaría del currículo?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Religión.	1	8%
	Filosofía.	2	15%
	Química.	1	8%
	Ninguna.	9	69%
Total.		13	100%

Figura 13. ¿Qué asignatura eliminaría del currículo?



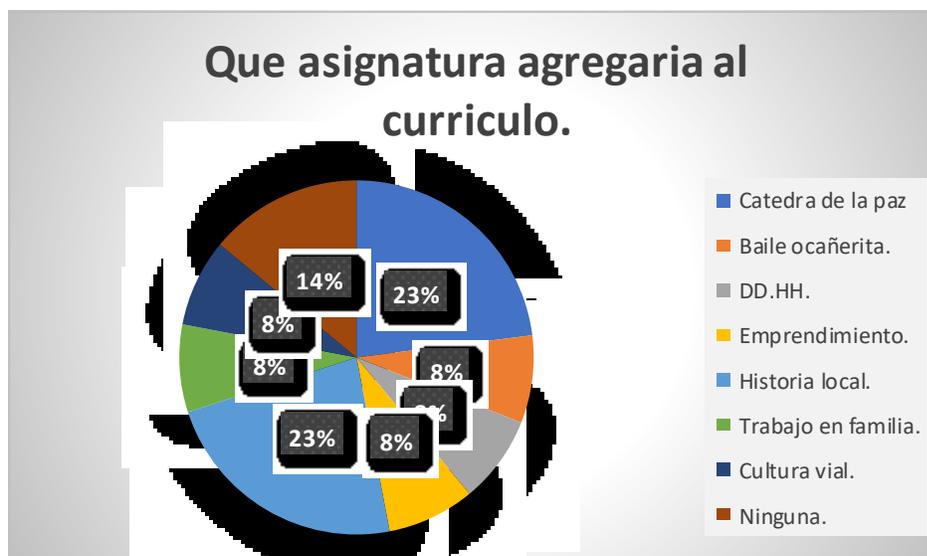
Fuente: Entrevistas.

El 69% manifiesta que no debemos eliminar ninguna asignatura del currículo, al contrario, fortalecerlas y realizarles un seguimiento más detallado que permita esclarecer su aplicabilidad, otro 15% quieren que se elimine filosofía y otro 8% religión y química.

Pregunta 14. ¿Qué asignatura agregaría al currículo?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Catedra de la paz	3	23%
	Baile ocañerita.	1	8%
	DD.HH.	1	8%
	Emprendimiento.	1	8%
	Historia local.	3	23%
	Trabajo en familia.	1	8%
	Cultura vial.	1	8%
	Ninguna.	2	14%
Total.		13	100%

Figura 14. ¿Qué asignatura agregaría al currículo?



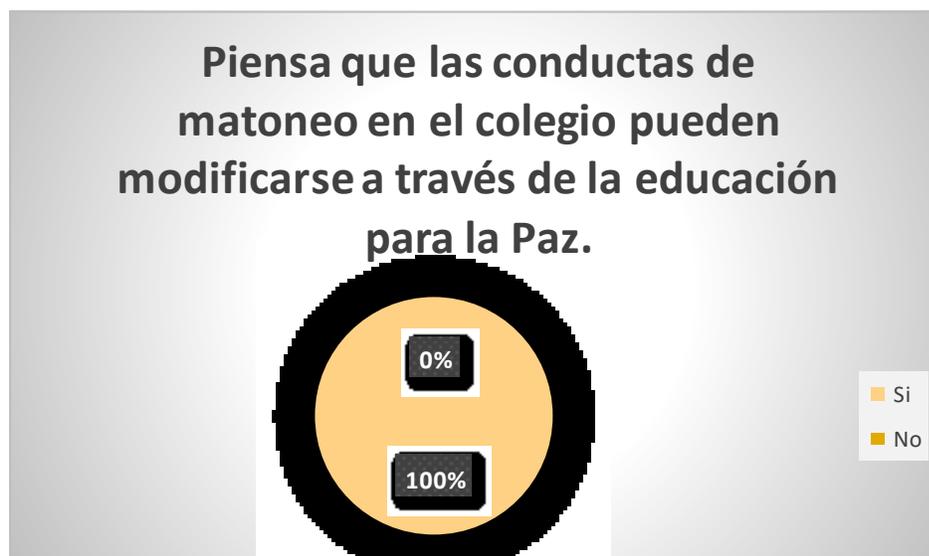
Fuente: Entrevistas

El 23% de las personas encuestadas, quieren que se implemente la Catedra de Ocaña para la Paz, en el currículo quedando como asignatura, otro 23% historia local, que permita apersonarse de lo propio y defender sus intereses, tenemos otras asignaturas con un 8% cada una como lo son baile la ocañerita, DD.HH., emprendimiento, trabajo en familia y cultura vial, el 14% restante no ve necesario agregar otra asignatura al currículo.

Pregunta 15. ¿Piensa que las conductas de matoneo en el colegio pueden modificarse a través de la educación para la Paz?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Si	13	100%
	No	0	0%
Total.		13	100%

Figura 15. ¿Piensa que las conductas de matoneo en el colegio pueden modificarse a través de la educación para la Paz?



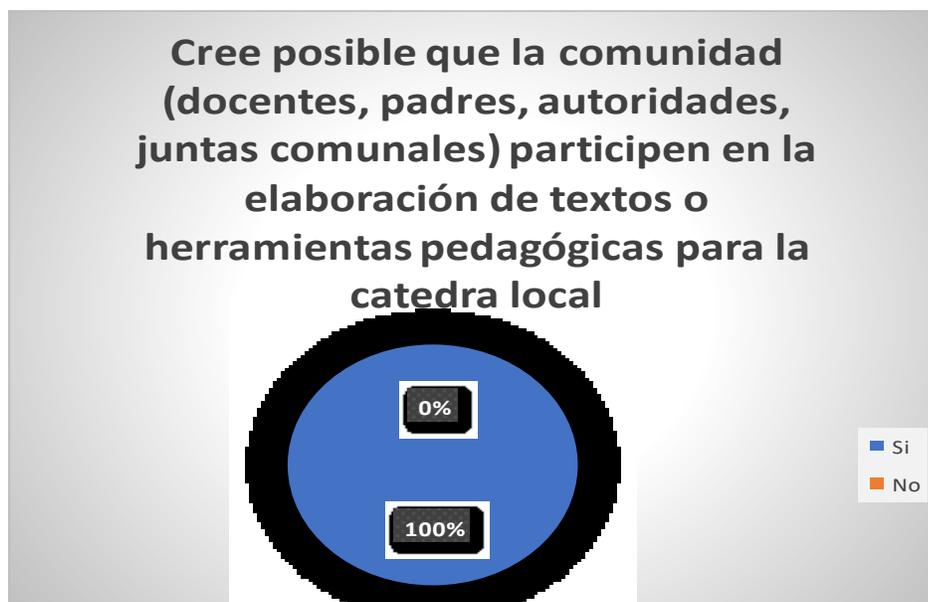
Fuente: Entrevistas.

El 100% manifiesta que las conductas de matoneo, se pueden modificar por medio de la educación para la paz desde las instituciones educativas, siendo esta una instancia fundamental para la construcción del conocimiento y transformación del ser humano.

Pregunta 16. ¿Cree posible que la comunidad (docentes, padres, autoridades, juntas comunales) participen en la elaboración de textos o herramientas pedagógicas para la catedra local?

N° encuestados	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	Si	13	100%
	No	0	0%
Total.		13	100%

Figura 16. ¿Cree posible que la comunidad (docentes, padres, autoridades, juntas comunales) participen en la elaboración de textos o herramientas pedagógicas para la catedra local?



Fuente: Entrevistas.

El 100% de los encuestados manifestaron que el aporte de la comunidad en la elaboración de textos y herramientas pedagógicas es fundamental, para la catedra local, ya que son conocedores de las necesidades y prioridades que tiene la sociedad actual.

Fase 3:

Análisis e interpretación de la información

Se analizó la información recolectada en las matrices y encuestas, la cual se comparó con las categorías analizadas en el marco teórico. En esta fase se comprobó la hipótesis mediante los datos recogidos para extraer conclusiones de la investigación.

Fase 4:

Resultados de investigación y elaboración de informe

En esta fase se analizaron e interpretaron los resultados de la información recolectada en esta investigación, se presentaron las conclusiones y se elaboró un informe con el fin de poder plantear nuevas líneas de actuación en un continuo proceso de retroalimentación.

Categorización y clasificación

En el análisis de las matrices de libros, cartillas, juegos y cantijuegos se encontraron 8 categorías las cuales son: Educación para la paz, Pedagogía para la paz, derechos humanos, competencias ciudadanas, cultura de paz, cultura de la no violencia, educación bancaria, educación problematizadora.

Color categorías

Pedagogía para la paz

Derechos humanos

Competencias Ciudadanas

Cultura de paz

Cultura de no violencia

Educación Bancaria

Educación para la paz

Educación Problematizadora

Matriz para el análisis de las cartillas y libros de la Cátedra Local para la Paz, (Cátedra Ocaña con énfasis en derechos humanos)						
Nombre cartilla	Autor/año	Objetivo de cartilla	Población destino	Temática	Innovación arte	Copias impresa
Valentín contra el abuso sexual infantil Juancho Valentín	Miguel Páez Pacheco Andrés Catalina Pacheco Páez Mario Javier Pacheco García	Contribuir a disminuir los índices de abuso sexual infantil mediante una estrategia de enseñanza, difusión y empoderamiento de autoprotección contra el abuso sexual infantil, que encierra arte, poesía, lectura y escritura, para empoderar en nociones de autoprotección a	Estudiantes de las instituciones educativas de Ocaña, matriculados en Grados 5	Somos seres sexuales, A protegernos; Nuestro cuerpo es lindo, mis sensaciones, caricias buenas caricias malas; Cuento el cuento, la autoprotección, los derechos del niño, lo privado, un tesoro, los malos secretos, personas de confianza, el respeto.	Cartilla	2.421

CAPÍTULO 4

Análisis de resultados

Los pasos previos: antes y después de las encuestas sobre la Cátedra Local para la Paz de Ocaña (CLPO)

En el año 2011 se realizó un convenio entre la Alcaldía de Ocaña y El Centro Cultural de la Biblioteca para hacer un seguimiento a la CLPO en las siguientes 14 instituciones educativas del municipio: Rafael Contreras Navarro, La Salle, Normal Superior, CER Llano de los Alcaldes, La Presentación, CER Aguas Claras, CER Pueblo Nuevo, CER Buenavista, Instituto Carlos Hernández Y, José Eusebio Caro, Agustina Ferro, Instituto Técnico Industrial, Francisco Fernández de Contreras y Alfonso López.

En dichas instituciones se realizó una encuesta, conducente a indagar si:

- ¿Las cátedras Norte de Santander y Ocaña están en el PEI?
- ¿Las cátedras Norte de Santander y Ocaña se dictan en la Institución?
- ¿Hay interés de la Institución en dictar las cátedras?
- ¿Hay interés de algún docente en dictar las cátedras?
- ¿Existe disponibilidad horaria para dictar las cátedras?

Las conclusiones extractadas de las respuestas fueron las siguientes:

- El 100% de las instituciones educativas existía interés en dictar las cátedras y en todas igualmente había por lo menos un docente interesado en dictarlas.
- Con excepción del Colegio Caro, en todas las demás instituciones educativas del municipio se estaba enseñando la cátedra.
- Con excepción del Colegio Caro, todas las demás instituciones educativas del municipio tenían la cátedra incorporada a su Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Con excepción del Colegio Caro y la Institución Educativa Rafael Contreras Navarro, las demás instituciones educativas del municipio tenían disponibilidad horaria y curricular para dictar la cátedra.

- Se infirió que los rectores y docentes, al estar interesados en continuar o reiniciar la enseñanza de la cátedra, ratificaron los acuerdos y compromisos suscritos al respecto en 2007 y 2008.

Durante la ejecución del mencionado convenio de 2011, se realizó un inventario del material didáctico aportado por la CLPO que debería reposar en las bibliotecas escolares (Una herramienta pedagógica por cada alumno) y se evidenció la pérdida de más del 50%. Se entregaron 22.000 y se contabilizaron 8.232.

El transcurso de las encuestas y su relación con la pregunta clave de la investigación

Se diseñó una encuesta semiestructurada para personas que tuvieron alguna relación con la CLPO, con el fin de establecer impacto y evidenciar si la experiencia constituyó un ejemplo de educación alternativa para la paz en territorios de conflicto. Las preguntas y la matriz de la encuesta se configuraron con base en un cuestionamiento principal: **¿Es la Cátedra Local para la Paz de Ocaña (CLPO), ejecutada en Ocaña entre 2006 y 2008, una estrategia de educación alternativa para territorios en conflicto, como el Catatumbo?**

1. Superación de la educación bancaria, un análisis cualitativo

1.2 La didáctica

A la luz de las bases teóricas abordadas con esta esta investigación, se puede inferir que un país culturalmente violento requiere de prácticas educativas innovadoras, especialmente cuando las instituciones tradicionales ofrecen resistencia al cambio de paradigmas que puedan apuntar a un cambio en la vida cotidiana. En Colombia, la educación tradicional aún guarda las formas de paradigmas en el que el educador vierte el conocimiento en el educando, sin que el sistema le permita a este último reflexionar sobre las circunstancias de su propia historia. Este es uno de los aspectos educativos coercitivos de los que habla Freire (1970) en *Pedagogía del oprimido*.

Así es como, por ejemplo, el material didáctico dirigido a los educandos de la Cátedra Local para la Paz de Ocaña (CLPO) intenta asirse a una educación que problematice el entorno para idear formas de resolver los conflictos. Esto es algo que pudo encontrar en el uso de la cartilla **“Valentín contra el abuso sexual infantil”**, dirigida al 5° grado, cuyo objetivo es desarrollar estrategias pedagógicas para que niños y niñas identifiquen conductas de abuso sexual y aprendan a prevenirlas y denunciarlas mediante la autoprotección, lo que quiere decir, que sean el niño y la niña capaces de detectar el abuso y de defenderse. En este sentido, se rompe con la imposición de la educación bancaria cuando se invierte la educación tradicional (entrenar al individuo para que se adapte al conflicto o para que se resigne a él) por una educación alternativa y adecuada al contexto del individuo que vive el conflicto (se brinda al individuo las herramientas con las cuales enfrentar las circunstancias de la violencia y resolver positivamente los problemas que de manera directa e indirecta puedan estar afectando su vida).

Algo similar sucedió con el libro ***Monografía histórica de Ocaña***, de Mario Javier Pacheco García, dirigido a los estudiantes de 6°, en el que plantea compartir saberes locales con los estudiantes de Ocaña para acercarlos a una historia que generalmente desconocen. La educación tradicional se enfoca en las grandes historias universales y nacionales, pero pocas veces se sitúan en historias locales, las cuales representan un campo pedagógico de suma importancia. Con este libro, se pudo analizar cómo “la función social del sistema educativo contraría los valores que persigue la educación para la paz, en cuanto fomenta la competitividad, el individualismo, la xenofobia, el conformismo, la pasividad”, entre otros recursos poco idóneos para educar a favor de la paz (Jares, 1999, p. 177).

En este sentido, el libro en cuestión es una apuesta en contra de la educación “bancaria”, como la definió Freire (2005), y a favor de “educación problematizadora”, en la cual el educador de la CLPO enseña, por medio del diálogo, al educando, y este fomenta nuevas ideas dentro de la participación conjunta, ya que es “un diálogo que solo es posible si hay amor hacia el mundo y el resto de las personas, ya que el amor es un acto de valentía y de compromiso. Ese uso de sentimientos positivos posibilita los principios de la pedagogía freiriana”. (Paris, 2005, p. 287).

Por otra parte, se pudo observar en la práctica que las cartillas **“Nueva urbanidad y Cultura ciudadana”**, dirigida al 8° grado (escrita por Mario Javier Pacheco García y Carlos Enrique Cajamarca Rey), **Educación ambiental “Cuidando a Ocaña, Ábrego y La Playa de Belén”**, dirigida al 7° grado (realizada por los ingenieros ambientales Richar Ortiz Sánchez y Marisela Quintero) y la **Guía turística Ocaña**, dirigida al 8° grado (escrita por Luis Eduardo Páez García en el año 2007) y el **Manual municipal de convivencia y cultura ciudadana**, dirigido a estudiantes de 9° grado (escrito por Mario Javier Pacheco García), fortalecen, por un lado, los procesos pedagógicos en el área de educación ambiental (promueven una cultura relacionada con la conservación de los recursos naturales y de las áreas protegidas presentes en la región del Catatumbo), pues los estudiantes logran identificar cuáles son las principales alteraciones en el entorno local y regional que afectan el desarrollo y equilibrio de recursos como la flora, fauna, suelo, agua y atmósfera, y por otro, consolidan su sentido práctico al transmitirse como un material formador integral que fortalece el respeto del entorno, motivando a que los niños, niñas y adolescentes aprendan a pensar, a querer, a decidir, a obrar y a convivir en paz con los demás y con la naturaleza; además, se pudo evidenciar que el turismo se convirtió, gracias a la CLPO, en una forma de construir la paz territorial al impulsar sitios que eran inaccesibles a causa del conflicto armado como en la región del Catatumbo.

Lo anterior tiene estrecha relación con lo que Freire (2005) llama una toma de conciencia en su justa proporción, en la que analizan los problemas que podemos superar ante aquellos en los que podemos actuar: “Con este tipo de pedagogía, las partes oprimidas en cualquier conflicto violento adoptan conciencia de su situación y desesperanza”, pero no se regodean en el problema, sino que “reconocen sus facultades con la finalidad de transformar su mundo con mecanismos pacíficos”, algo factible cuando “los subordinados comprenden la vulnerabilidad de los subordinadores a través de esta pedagogía que permite cambiar la realidad del conflicto violento, por otra más pacífica mediante el reconocimiento, el empoderamiento, el diálogo y el uso de sentimientos positivos” (Paris, 2005, p. 290). El proceso metodológico de estas cartillas propone un conjunto de actividades individuales y grupales que invita a los estudiantes a poner en praxis sus conocimientos y a formular criterios para analizar y valorar su propio entorno.

1.3 El juego

La categoría de educación bancaria definida por Freire (1989) contempla la premisa anteriormente reseñada sobre el maestro que llena a los alumnos de depósitos cognitivos como paradigma educacional (p, 2), es la concepción educativa tradicional con que se formaron las generaciones precedentes y sigue siendo en muchas instituciones el ideal educativo, que la CLPO rompe con sus herramientas pedagógicas en forma de juego y la interacción que conllevan, porque convierte en par al maestro y los estudiantes deben aplicar su capacidad de decisión y autonomía para enfrentar los retos del juego que es el reto de la vida diaria.

El rompecabezas, por ejemplo, está diseñado para familiarizar los nombres del municipio, localizarse a sí mismo, competir en tiempo y especialmente empoderarse de lo propio y discernir la relación de su existencia con la existencia del entorno vivo e influyente.

Con los Canticuentos el efecto es similar y en este caso la CLPO se compenetra con la educación para libertad que propone Paulo Freire y en la cual se refiere al aislamiento y poca comprensión de la cultura por parte del alumno, quien deja ese aislamiento y comienza a identificarse con su propia cultura a través del acercamiento en el aula, con una visión de paz y convivencia, a su folclor, a su historia, su identidad su fauna, su flora, sus íconos urbanos y rurales. El arraigo deja de ser una noción y pasa a ser vivencia cotidiana, amor al clima, a la montaña y a quienes lo comparten.

En el fortalecimiento de la educación alternativa en la CLPO se basó en estrategias pedagógicas singularmente lúdicas, para fortalecer los procesos de formación en derechos humanos, valores y principios democráticos que nutren las prácticas ciudadanas para que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas y sean capaces de relacionarse con los demás en resolución de conflictos, mediante el manejo y control de sus emociones, así como también para ampliar el conocimiento de sus contextos y desarrollar sentido de pertenencia.

En el contexto de clase, algunos estudiantes presentaron dificultades de interacción durante su aprendizaje, que se evidenció en los procesos de atención, concentración y comportamiento durante las actividades. Con el uso de los juegos y la implementación de actividades dinámicas de impacto, estos mejoraron sustancialmente. Cuando las dinámicas del

juego hacen parte de los espacios de aprendizaje, transforman el ambiente y brindan beneficios para el profesor y los estudiantes. Mientras las actividades fluían entre risas, diálogos, aciertos y desaciertos, inconformismos, disgustos y triunfos, el aprendizaje era más contundente porque los llevaba a pensar, a crear, recrear y desarrollar su atención, mejorar la escucha, a seguir instrucciones, cumplir reglas, y de esta manera comprender su propia experiencia.

En esta medida, el juego fue un dinamizador oportuno para establecer canales de participación que lograron formar a estudiantes más asertivos a la hora de resolver problemas y conflictos. Por ello, se evidenció que el juego es una mediación pedagógica que permite acercar a los estudiantes y a los maestros a la construcción de relaciones más pacíficas, solidarias y respetuosas, entendiendo la vitalidad que proporciona el juego para la transformación de las realidades difíciles, que se afrontan dentro y fuera de las instituciones. No es por azar que la lúdica sea considerada como “una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia no es una disciplina, ni mucho menos una nueva moda”, es más bien “un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana” (Carlos Alberto Jiménez 2003, p. 144-157).

CLPO Educación Alternativa

La Cátedra Local para la Paz fue una propuesta de educación innovadora y alternativa que irrumpió por la puerta trasera de los colegios de Ocaña, en el sentido de la institucionalidad nacional, y rompió con la educación tradicional, al entregar a docentes y alumnos una nueva forma de aplicar la pedagogía, en el sentido de la institucionalidad municipal y regional.

La CPLO enfrentó el tabú curricular y lo penetró con asignaturas como derechos humanos, educación sexual, turismo, emprendimiento y medio ambiente local, como la historia repasada desde los sardineles del barrio.

En líneas generales, los contenidos fueron fundamentales para oponerse a las barreras impuestas por la educación bancaria, con la anuencia de rectores, padres de familia y comunidad, como se aprecia en las respuestas de los encuestados acerca de si “¿Cree posible

que la comunidad (docentes, padres, autoridades, juntas comunales) participen en la elaboración de textos o herramientas pedagógicas para la cátedra local?”, a lo cual el 100% manifestó que el aporte de la comunidad en la elaboración de textos y herramientas pedagógicas es fundamental para la cátedra local, ya que son conocedores de las necesidades y prioridades que tiene la sociedad actual.

2. Competencias ciudadanas

El Ministerio de Educación de Colombia estableció en 2004 un cambio en la propuesta gubernamental para la promoción de la educación cívica y ciudadana en las instituciones educativas del país, al pasar de un énfasis en conocimientos y valores, hacia un énfasis en competencias; por consiguiente, “este cambio incluyó la elaboración de estándares en competencias ciudadanas, al igual que nuevos procesos de evaluación y pedagogía de la educación ciudadana” (Jiménez, 2010, p. 349).

Esta propuesta ministerial contiene avances en el currículo, que, si bien pudieran no satisfacer las necesidades de equidad educativa de los territorios en conflicto, por lo menos visibiliza esta preocupación, lo cual puede considerarse un avance importante porque flexibiliza lo que hasta ese entonces era intocable institucionalmente.

Ante la pregunta 1, “**¿Cuál fue su vínculo con la CLPO?**”, el 38% responde a estudiantes que fueron beneficiarios de la CLPO. Además, manifestaron agrado y satisfacción en su ejecución, especialmente porque las competencias ciudadanas transmitidas a través del material didáctico de la cátedra marcaron su forma de comprender el conflicto en la niñez y en la edad adulta.

Las competencias ciudadanas tienen que ver con competencias cognitivas, por ejemplo, enfatizan en la capacidad del estudiante para ponerse en el lugar del otro; el análisis crítico y la identificación de la acción y la consecuencia, que son fundamentales en la educación para la paz.

Las competencias emocionales incursionan en el campo de la resiliencia y el aprender a recibir los impactos del entorno de manera serena y analítica.

Las competencias integradoras hacen que la educación por competencias propuesta por el Ministerio de Educación Nacional, constituyan un paso esencial en la educación para la paz en el propósito de formar “estudiantes en términos de convivencia pacífica, participación democrática y pluralidad/diversidad” (Ministerio de Educación de Colombia, 2004). La importancia de que un proyecto como la CLPO haya tenido tanta receptividad tiene que ver con que logró conectar a los participantes con los elementos básicos de la identidad y el contexto social para la transformación de su entorno; esto a partir de cambios de conducta individuales capaces de colectivizarse y que pueden concretarse en tanto la educación trascienda el nivel de lo abstracto-cognitivo, y logre empoderar prácticas de convivencia, basadas en la empatía, el respeto a las diferencias y el aporte conjunto a una cultura de paz (Dajome, 2017).

Cuando a los encuestados se les pidió responder la pregunta 2, “**¿La actual educación contribuye a formar ciudadanos críticos y comprometidos con el país?**”, el 54% de personas encuestadas manifestaron que la educación actual no contribuye en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el país, mientras que el 46% restante respondió que la actual educación sí contribuye con esa formación. Esto se debe principalmente, como se ha explicado en los planteamientos teóricos, a una resistencia a la educación alternativa por parte del Ministerio de Educación Nacional, que en el último tiempo ha tenido avances innovadores, pero que aún, en el ámbito local sigue anclado a la educación bancaria criticada por Freire (2005), algo que impide un avance más dinámico en la enseñanza de competencias ciudadanas en zonas en conflictos, como lo es el caso del municipio Ocaña.

Respuesta anterior sigue una línea coherente cuando se les pregunta “**¿Cree que la CLPO, cuestionó o suplió fallas de la educación tradicional?**” (Pregunta 3), el 69% cree que la CLPO cuestionó y suplió fallas de la educación tradicional desde una perspectiva histórica, lo que le brindó al estudiante una visión real de las características propias de la región al apropiarse de su propia identidad y sentido de pertenencia por medio de herramientas pedagógicas innovadoras que permitieron brindar una educación basada en la lúdica y la recreación (como se pudo evidenciar en párrafos anteriores, específicamente en el apartado “Superación de la

educación bancaria, un análisis cualitativo”) con lo que se generó pensamiento crítico, desarrollo de competencias ciudadanas, habilidades y destrezas en los estudiantes. En contraste, el 31% restante, no lo ve desde un punto de vista de cuestionar o suplir, sino de complementar la educación para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El libro **Monografía histórica de Ocaña** fue elaborado para que los estudiantes Ocañeros conocieran su pasado y lo entendieran incorporado a su genética en lo bueno y en lo malo, con el propósito de crear conciencia sobre la propiedad de ese patrimonio intangible y su derecho a modificarlo o mejorarlo. Esta competencia ciudadana enfrenta la educación bancaria y hace un aporte a la cultura de paz, a la pedagogía para la paz y a la educación para la paz.

El libro menciona el presente lejano, el presente y el presente futuro en la reflexión del ahora influenciado por lo antiguo y del ahora como acción para modular el futuro en el ya.

De lo anterior parte la competencia ciudadana del patrimonio cultural inmaterial y material, para su conservación o su modificación y de lo que se visualiza como ideal de futuro.

Las historias ajenas, extrañas al estudiantado de la educación bancaria se contraponen a las historias locales propias, que incorporó como aporte novedoso la CLPO en las aulas.

La cartilla **Urbanidad y Cultura Ciudadana** fue escrita y aplicada en aula buscando que los estudiantes comprendan, valoren y se ejerciten en sus relaciones con la naturaleza, con sus semejantes, con su propia concepción del ser supremo y da al alumno herramientas para la toma democrática de decisiones que beneficien a todos, que reduzcan el indicador de violencia, el vandalismo, la incultura y la indisciplina en las aulas de clase y que genere un ambiente de paz hacia la convivencia dentro y fuera del aula; comprendiendo la ética, (desde la ética civil), la urbanidad (desde el respeto a los demás) y el civismo (desde respeto a lo público) Competencias ciudadanas para dar resolución a los conflictos.

La CLPO promovió desde algunos juegos de mesa (parqués, escalera, rompecabezas) el respeto a los consensos a que llegan los jugadores y que se plasman en reglas. Estos juegos concitan al respeto mutuo y deliberaciones conjuntas y necesarios para el desarrollo del juego. Esto redundó en un aprendizaje cooperativo que fomentó más gusto por el estudio;

“redujo notablemente las ausencias y mejoró el rendimiento académico” (Informe de trabajo, FUNEDUCAR, 2007). En el **Parqués** promovido por la CLPO se incorporaron preguntas para la reflexión sobre la justicia social y los derechos inalienables, como aporte a la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

La Escalera por su parte motivó el conocimiento de Ocaña con un recorrido que culminó en la alcaldía, y el premio de las respuestas acertadas sobre el saber del entorno, es el acceso a la casilla “Alcaldía”. Las preguntas son referentes a valores: urbanidad, relación con los demás, paciencia, la concentración, la lógica, capacidad de deducción, tolerancia, frustración, derrota y perseverar, como también se evidenciaron problemas que el niño debe resolver.

La herramienta **Turismo, paseando por el municipio** inculca los valores patrimoniales del entorno, naturales, históricos, arquitectónicos, urbanos y rurales que no quedan en la teoría, sino que exige salidas a campo, en ejercicio de reconocimiento para apreciar con otra visión lo que se ve cotidianamente, la iglesia, el parque, un monumento, una calle, para fomentar actitudes positivas hacia lo regional.

Los recorridos mejoran el conocimiento, aportan al buen comportamiento, y hacen que el estudiante valore su entorno. Es cuando se hace el siguiente cuestionamiento. ¿Contribuye el juego al desarrollo físico y cognitivo? Si “contribuyó para que el niño explorara el medio que le rodea, la naturaleza, mejoró la capacidad de atención, la autonomía, los valores, destreza para la convivencia, y autodisciplina, mejoró el equilibrio entre deberes y derechos, son más imaginativos y tienen más habilidad para divertirse” (Informe de trabajo FUNEDUCAR, 2007) Si, el ambiente externo genera armonía, y aprenden a proyectar sus propios pensamientos, e inquietudes de manera colaborativa, en equipo promoviendo la reflexión de cada uno de los integrantes.

3. Derechos Humanos

La pedagogía para la paz basada en derechos humanos en un territorio de conflicto debe contener los elementos básicos para la transformación del entorno, esto a partir de cambios de conducta individuales capaces de colectivizarse y que pueden concretarse en tanto la educación trascienda el nivel de lo abstracto-cognitivo, y logre empoderar prácticas de convivencia,

basadas en la empatía, el respeto a las diferencias y el aporte conjunto a una cultura de paz (Dajome, 2017).

El tema de la empatía, el respeto y el aporte a la construcción de la paz tienen como lugar predilecto las aulas de clase. Resultó revelador el hecho de que ante la pregunta 4, “**¿Cree que se puede construir paz y cultura no violenta desde los colegios?**”, el 100% de las personas encuestadas creen que, para construir paz y cultura no violenta, los colegios son los escenarios ideales, porque permiten transformar individuos en el pensamiento y accionar de nuestra actual sociedad. Por tanto, la CLPO implementó estrategias que, desde sus herramientas pedagógicas, despertaron el interés y gusto de los estudiantes por aprender de forma distinta, obteniendo así un conocimiento significativo para entender los derechos y la dignidad implícita en cualquier persona.

Un resultado similar arrojó la pregunta 5, “**¿Cree que los derechos humanos, la historia, el emprendimiento y el turismo deben enseñarse desde lo local?**”, en la que nuevamente el 100% de las personas encuestadas creen que las herramientas pedagógicas sobre derechos humanos, historia, emprendimiento y turismo que ofrece la CLPO son fundamentales para adquirir un conocimiento significativo desde lo local, ya que están basadas y estructuradas a partir de las necesidades y expectativas de la situación real, lo cual generara en los estudiantes un impacto de transformación de la sociedad actual, lo que permite tener una cultura emprendedora y un aprovechamiento positivo de los recursos locales. Una respuesta tan positiva puede tener su base en que los derechos humanos “deben ser resignificados dentro de una perspectiva que no niegue sus raíces ni su historia, sino que los acerque a las problemáticas actuales, mediante un proceso de reconceptualización” (De Sousa, 2006, p. 44).

Lo anterior indicó que educar para la paz con énfasis en derechos humanos implica la democratización de los centros y estructuras escolares, tanto por el propio concepto de paz en el que se asienta, como por las implicaciones organizativas de los derechos humanos, ya que “si nos planteamos como objetivo que la escuela forme a personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde los mismos presupuestos” (Jares, 1999, p. 179).

Resignificar los derechos humanos a partir de la diversidad

La categoría de educar en derechos humanos de acuerdo con el autor De Sousa Santos Plantea que:

Los derechos humanos deben ser resignificados, que no nieguen sus raíces, ni su historia, sino que los acerque a los problemas actuales, mediante la reconceptualización, con una visión multicultural y además entre principios de igualdad y diferencia para que se integren en la sociedad. (De Sousa, 2014, p. 15).

La CLPO impulsó con los **Canticuentos y Versos Infantiles**, el respeto por el otro; el trabajo en equipo y por el consenso. Las canciones y los versos contienen enfoques socioafectivos buscando siempre la armonía del alumno consigo mismo, con su entorno y con los demás. En el juego interactivo **Valentín Contra el Abuso Sexual Infantil**, la CLPO desarrolla un nuevo tipo de cultura de paz, desde el niño muy pequeño con el concepto de la autoprotección temprana, dando al infante la credibilidad de su propio raciocinio sobre el bien y el mal y su capacidad para diferenciarlos y auto protegerse.

La paz exige una conciencia general de los problemas y las realidades del entorno y los niños y menores no están exentos de ella, al contrario, pueden ser sus víctimas propicias. En esto también hace la CLPO un aporte novedoso al cambio de cultura y genera nuevos saberes que benefician a los estudiantes y más allá de la comunidad educativa a los ciudadanos en su totalidad.

De acuerdo con el cuestionamiento sobre si los **Canticuentos** estimulan la participación y la convivencia, la respuesta es positiva, estimulan e invitan al respeto por el otro en sus derechos y deberes como ciudadanos.

El **Parqués** invita a la participación respondiendo un juego de preguntas que involucran los derechos humanos y obligan a la reflexión de la justicia social y deberes y derechos del jugador como ser social. El Parqués aumenta habilidades comunicativas y es un recurso

pedagógico para afianzar valores como la autoestima, la igualdad y equidad de los seres humanos y el respeto por cada uno de ellos.

En la **Escalera** el ejercicio de ascender y descender como consecuencia del mayor o menor saber del entorno y los derechos humanos, promueve el interés por el estudio de lo concerniente a las dos temáticas y fomenta el crecimiento en valores.

El juego ayudó a los niños a comprender su ser y a ser felices escalando peldaños hacía la cima en alusión al premio por el saber y por el respeto a las normas que contiene el juego, como las que contiene la cotidianidad social.

Igualmente, en La herramienta **Cátedra del Agua y Educación Ambiental** la CLPO fomentó en los estudiantes la importancia de conocer sus derechos y sus deberes con el medio ambiente, sensibilizándolos y propendiendo por el mejoramiento de su calidad de vida.

La CLPO incorporó a su currículo el Manual de Convivencia y Cultura Ciudadana en el cual los estudiantes entienden que ser sujetos de derechos los hace ser también sujetos de obligaciones con el espacio vital del diario acontecer de Ocaña.

4. Pedagogía para la paz

Para Mayor (2007) la educación para la paz “es el contenido ‘transversal’ de la educación. Pero este contenido no vendrá por sí solo ni tendrá un impacto real de cambio si no es a través de la voluntad política, decidida y expresa, de los gobiernos” (p. 19). Por su parte, Jares (1999) complementa de forma análoga este tipo de propuesta con el modelo socioafectivo, utilizado para que “la Paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto” se orienten hacia la “transformación de las estructuras violentas, hacia la acción y cambio social” (p. 125).

Con esto se puede explicar el hecho de que ante la pregunta 6, “**¿Alguna enseñanza particular que le haya dejado la Cátedra?**”, el concepto de pedagogía para la paz tuvo un impacto en sus vidas gracias a las herramientas pedagógicas con las que lograron transformar estructuras violentas en otras más satisfactorias. Así, un 23% manifestó que la CLPO les dejó una enseñanza significativa por medio del módulo de procesos productivos y emprendimiento, con lo que se propició una perspectiva más amplia y clara de lo que se puede hacer con los

conocimientos a través de ideas genuinas. Otro 23% manifestó haber adquirido un apropiamiento por lo local, desde el conocimiento de nuestra diversidad cultural, social y política, el sentido de pertenencia, proyecto de vida, historia contada por los protagonistas, lo que demuestra un rompimiento de los esquemas y estereotipos que muchas veces están presente en la educación tradicional. Con respecto a herramientas pedagógicas, la muestra se ubicó en 8% cada una.

Siguiendo la misma lógica, en la pregunta 7, “**¿Cuál herramienta pedagógica le causó más impacto?**”, se observó que la herramienta pedagógica que tuvo mayor impacto fue la de procesos productivos y emprendimiento con un 29%, debido a que fue la que permitió que muchos estudiantes y actores de la CLPO tuvieran una mejor perspectiva de su proyecto de vida. Esto se debe a que esta herramienta les brindó las pautas necesarias para la creación de empresas. Otro 23% lo obtuvo la historia de Ocaña, ya que permitió adquirir un conocimiento más amplio sobre la identidad cultural, algo que generalmente no se investigaba en el currículum. Por su parte, las herramientas pedagógicas “Viajando por el municipio”, “Sexualidad y salud pública”, “Canticuentos”, “Rompecabezas”, “Juego de la escalera” y “Juego de naipes”, obtuvieron un 8% cada una.

El ámbito pedagógico de la paz positiva y la oportunidad creativa del conflicto propuesta por Jares (1999), encuentra su sentido en la práctica a la hora de transformar las estructuras violentas en acción y cambio social (p. 125). Los ejemplos de esto se materializan en las respuestas dadas a las preguntas 12, 13 y 14, “**¿Cuál de los siguientes dualismos puede construirse con la educación para la paz?**”, “**¿Qué asignatura eliminaría del currículum?**” y “**¿Qué asignatura agregaría al currículum?**”, respectivamente.

Entre los dualismos que se evaluaron, para la construcción de la educación para la paz se encontró un 38% amigos/enemigo, 38% astucia/progreso, un 16% injusticia/violencia y un 8% armas/poder, lo que confirmó la existencia de dos principios supremos en la educación para la paz. Con respecto a eliminar alguna asignatura del pènsum, el 69% manifestó que no se debe eliminar ninguna asignatura; al contrario, se debe fortalecerlas y realizar un seguimiento más detallado que permita esclarecer su aplicabilidad. Otro 15% quiere que se elimine filosofía y

otro 8% religión y química, esto motivado a que quizá no encuentran un sentido práctico en ellas, algo que se podría solucionar con estrategias alternativas a las de la enseñanza tradicional.

Por su parte, el 23% de las personas encuestadas quiere que se agregue la CLPO en el currículo, de tal forma que se constituya como asignatura. Otro 23% sugirió incluir la asignatura Historia local, por el hecho de que permite crear un mayor sentido de identidad. Un 8% sugirió Baile Ocañerita, Derechos Humanos, Emprendimiento, Trabajo en familia y Cultura vial. El 14% restante no ve necesario agregar otra asignatura al currículo.

El **Parqués** fomentó una nueva forma de aprender del contexto y de relacionarse con los demás de manera divertida, al interactuar y participar respondiendo y desarrollando habilidades y destrezas.

El parqués se direccionó en el respeto por la normatividad del juego y el rol de los jugadores, de esa forma la CLPO contribuyó a la formación integral del educando, siempre a partir de aplicación y cumplimiento de la estrategia del juego, tal como lo hizo con el **Rompecabezas**, mediante el cual pretendió generar patrones de conducta en niños y adolescentes, control en sus emociones, centrar la atención, manejo adecuado de la impulsividad y el autocontrol de su conducta, interacciones pacíficas entre pares. Además, fortaleció los valores de la tolerancia y sentido de pertenencia.

En **Poemas para Colorear la Identidad** la CLPO enfocó su estrategia en ayudar al educando a tomar conciencia de lo que aprecia, de lo que elige y quiere; coloreando a su arbitrio los colores de sus calles, de sus iglesias, del patrimonio que le es familiar por verlo a diario. Cada imagen, acompañada de versos que fomentan valores de pertenencia, contribuyó a desarrollar habilidades de relación, comprensión, interpretación a través de percepciones, sentimientos y emociones. En cuanto a la reflexión del juego, si ¿estimula la participación y la convivencia?, esta sensibilidad si estimula la creatividad, la participación y el buen manejo de la convivencia, observación, comprensión, análisis de texto y la solidaridad.

Los **Canticuentos y Versos Infantiles** fueron un recurso pedagógico y lúdico para la formación integral de los niños, fomentando el aprendizaje; la capacidad de concentración, la

sensibilidad, la imaginación y la memoria, aprendiendo el lenguaje por medio de los contenidos, la música, la memoria y el movimiento corporal, integrados todos en aras de la convivencia identitaria.

5. Cultura de paz

Los autores Fisas (2011) y Galtung (2003), en sus respectivas investigaciones, comparten percepciones y reflexiones sobre la importancia de educar en paz, para construir cultura de paz. Entre los postulados teóricos, se expone, por ejemplo, conocer el conflicto desde el contexto donde se vive; esto es fundamental para emprender ideas que dignifiquen las relaciones sociales del entorno con el objetivo de ser mediadores, de negociar y generar empatía.

Así, esta dignificación de las relaciones sociales fue la punta de lanza de CLPO, lo que hizo que fuera exitosa, algo que puede verse reflejado en la respuesta a la pregunta 8, “**¿Qué se podría mejorar de la CLPO?**”, donde el 23% cree que, para mejorar la CLPO, esta debe ser incorporada en el p \acute{e} nsum, de tal forma que se evalúe como las demás asignaturas de obligatoriedad. Otro 23% manifiesta que se debe implementar tecnología para su funcionalidad (herramientas pedagógicas digitales que incentiven al estudiante a utilizarlas). Otras partes manifestaron con un 8% cada una, que para mejorarla se le debe dar continuidad al programa con un mayor compromiso por parte de directivos y docentes. También manifiestan que se debe expandir a otros lugares para fortalecer el proceso que se ha adelantado.

Estas respuestas tan satisfactorias pueden tener su asidero en lo que para Fisas (2011) significa la cultura de paz: “Es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural” (p. 4). Con esto también se explica por qué en la pregunta 9, “**¿En la práctica, la CLPO modificó en algo su manera de pensar o actuar?**”, el 100% de las personas encuestadas manifestaran que, en la práctica, la CLPO ayudó a cambiar su manera de pensar y actuar, porque los hizo partícipes del conocimiento de lo local, así como conscientes de la importancia de adquirir un compromiso con el cuidado personal y el cuidado del patrimonio. Los ayudó, además, a tener una visión más clara de los proyectos de vida que pueden tener los estudiantes y cómo podemos contribuir para alcanzar la paz. En definitiva, les

ayudó romper paradigmas dogmáticos de educación tradicional para construir conocimiento por medio de la lúdica-recreación.

Cuando en los ítems 10 y 11 se les pregunta, respectivamente, “**¿Recuerda alguna anécdota de la CLPO?**” y “**¿Le generó identidad la CLPO?**”, no es de extrañar que haya habido una conexión inmediata con anécdotas relacionadas al conocimiento de personas y lugares (con un 31%), pues conocer el entorno elimina las máscaras de la violencia y permite un abordaje más significativo. Un 15%, por su parte, tuvo anécdotas relevantes referidas al emprendimiento, ya que gracias a esto se beneficiaron en planificar proyectos de vida. Otras anécdotas tuvieron una importancia del 8% cada una, y estuvieron referidas al escepticismo por parte de rectores, o a la resistencia de aprendizajes diferentes o métodos de formación de niños y niñas, participación y asombro de los estudiantes y el entusiasmo en la realización de talleres y actividades. Además, en el tema de identidad, el 100% dijo que sí, motivado a que la cátedra les permitió conocer sus raíces históricas y culturales; con esto se logró un sentido de pertenencia favorable y orientado a contribuir en una cultura de paz local.

Galtung (2003) hace varios aportes conceptuales al tema de la educación para la paz, cuando marca distancia entre los términos “conflicto” y “violencia” como dos elementos diferentes, teniendo la violencia como la fase extrema de los conflictos y la paz como la fase superior de los mismos, y así lo describe: “Educar sobre el conflicto, que no debe ser confundido con la violencia (...) Tendríamos que dedicar más tiempo a aprender de nuestros propios conflictos, puesto que la paz no es otra cosa que la fase superior de los conflictos”, es decir, “el estadio en el que los conflictos son transformados por las personas y por las comunidades de forma positiva, creativa y no violenta” (p. 354).

De allí que la respuesta a una pregunta como “¿Piensa que las conductas de matoneo en el colegio pueden modificarse a través de la educación para la Paz?” (Pregunta 15), el 100% haya manifestado que las conductas de matoneo se pueden modificar por medio de la educación para la paz en espacios de las instituciones educativas, siendo esta una instancia fundamental para la construcción del conocimiento y transformación del ser humano.

Para la Paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, orientada a la transformación de las estructuras violentas, hacia la acción y cambio social, la CLPO constituye una alternativa de Cultura de paz realista y posible, que se aleja de las concepciones utópicas de la historia de la educación para la paz, y es más compatible con propuestas alternativas como la escuela nueva” que “debe estar integrada al currículum como uno de los ejes vertebrales de una práctica educativa crítica y emancipadora.” (Jares, 1999, p. 125).

La cultura de paz tiene un camino, el más importante, en la educación para la paz, la cual es, para Vicenç Fisas:

“Una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas” (Fisas, 2011, p. 4).

6.- Noviolencia

La noviolencia es el más integral de los aportes de la CLPO si se considera que cada temática, cada herramienta pedagógica y cada acción fue diseñada y ejecutada para integrar comunidad y entorno en el marco del respeto a los derechos humanos, mediante la convicción y el empoderamiento.

El libro Nueva Urbanidad y Cultura Ciudadana; los Canticuentos y Versos Infantiles; los poemas para colorear la identidad; los juegos de escalera, parques y rompecabezas; los libros de historia, turismo, derechos humanos, emprendimiento y planes de desarrollo constituyen un llamado a la resistencia contra la cultura de lo arcaico, de lo ajeno y lo dogmático, para dar al ser humano, desde la infancia, la capacidad de discernir, de elegir y superar conflictos. Cada una de las herramientas pedagógicas fue construida con esencia noviolenta que promulgan el

cambio a través del amor por la naturaleza, por el entorno, por los semejantes, por las razas, etc.

La cátedra no destruye, sino que enseña a construir, a reconstruir, a modificar mostrando nuevas visiones de los paisajes culturales y sociales; Transformar enseñando, mostrando, inculcando sin causar daño, ni muertes, tal como lo pretendió Gandhi con su satyagraha, cuando quiso incluso despojar al término ahimsa de cualquier connotación negativa. Los instrumentos de la cátedra nacieron tienen ánima no violenta

La no violencia se verificó en la Cátedra cuando se apartó de los “modelos teórico-políticos ligados al paradigma hegemónico de la violencia, o más claramente, de aquellos que asocian los cambios sociales a cambios revolucionarios (el término revolución es extremadamente polémico y polisémico) en los que se usan notables o grandes dosis de no violencia.” (López, 2004, p.1)

El cambio de actitud para la paz es una búsqueda que encontró un norte en la Cátedra, basada en instrumentos de educación para la paz y en su mezcla de pedagogías para la paz, constituyendo un modelo hito, si lo consideramos desde la no violencia activa y del poder “potente” que pudo transmitir a los estudiantes cuando los despertó en las verdades sociales, culturales, económicas del entorno, en la simpleza de abrir la ventana a lo que hay y a lo que son ellos mismos en relación con sus comunidades.

La Cátedra se opuso a la resistencia del dejar pasar, dejar hacer, a la pasividad, al consentimiento de lo malo por considerarlo ajeno, a la resistencia por indiferencia. La Cátedra fue un instrumento fuerte, porque fue diseñado para transformar actuando en el empoderamiento, nunca pasivo.

La Cátedra contiene desde su creación una metodología para la resistencia activa, para la acción a través del saber y de la convicción de que dicho saber es tan real y positivo que merece convertirse en forma de vida. No a través de la dominación, ni de la coerción.

La Cátedra fue una “Propuesta de transformación cultural que pretende dar cuenta de cambios profundos en nuestras formas de relacionarnos entre los humanos y con la naturaleza”

como aseveró el profesor Carlos Eduardo Martínez al referirse a Mandela, como quien “hizo de la política el arte del encuentro y no de la confrontación” (Martínez, 2016, p. 11)

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

Vivimos en una sociedad que se encuentra inmersa en cambios vertiginosos, cambios que requieren de un estudio profundo para comprender el contexto social donde se desenvuelve el individuo. Sin embargo, es evidente que, aunque se han hecho avances importantes en Colombia, aún pueden encontrarse situaciones en las que los planes pedagógicos de la nación y la realidad local parecieran ser líneas paralelas que aún no convergen para alcanzar una cultura de paz real.

Lo anterior es una apreciación que se basa en el recorrido teórico y analítico hecho con esta investigación. Con la Cátedra para la Paz estudiada en el municipio Ocaña, se pudo evidenciar, por un lado, que los contenidos pedagógicos de la misma dejaron una huella fundamental en los participantes del programa, y por el otro, que lamentablemente el conflicto colombiano no ha desaparecido, sino que se ha profundizado.

Ante estas circunstancias sociales en las que la violencia tiene sus propias reglas, la Cátedra Local para la Paz se convirtió en un alternativa confiable, medible, lúdica y con altos aportes pedagógicos, logrando con ello derribar la negativa de las instituciones educativas tradicionales de educar con valores prácticos para afrontar la difícil realidad del conflicto. De esta manera, se pudo dar con hallazgos de gran importancia, como los siguientes:

En el año 2011 se ejecutó un convenio entre la alcaldía y el Centro Cultural de la Biblioteca Pública M.J.P. para determinar que quedaba del proyecto y se encontró que muchos rectores y docentes continuaban comprometidos con la CLPO, a pesar de no contar con una supervisión de esta y aún se le daba continuidad en algunas instituciones de Ocaña y otros municipios aledaños.

Con excepción del Colegio José Eusebio Caro en las demás instituciones persistía la CLPO incorporada al PEI., y los resultados del convenio mostraron que la educación para la paz,

cuando se aplica al contexto mediante herramientas pedagógico-prácticas, motiva el crecimiento personal y profesional (emprendimiento). De allí que un plan alternativo de educación es imperativo en territorios en conflicto.

Se evidenció de igual forma que la enseñanza de los derechos humanos, vistos como la base de la dignidad individual y colectiva, fue fundamental para brindar un ambiente normado de acuerdo con el diálogo y no mediante la imposición de dogmas que exacerban la violencia. Este desarrollo de capacidades fortaleció en niños, niñas y adolescentes sus potenciales para enfrentar el mundo convulso de sus realidades sociales.

Con respecto al material de apoyo didáctico, el convenio de 2011 comprobó que en las bibliotecas escolares faltaba más del 50% de las herramientas pedagógicas, que fueron entregadas en número de 22.000, contabilizándose 8.232 herramientas pedagógicas.

Otro hallazgo fundamental que se derivó del citado convenio de 2011 fue la necesidad expresada por los encuestados y por el análisis de los datos, de que se debe crear un plan de capacitación docente en Cátedra para la Paz en cada una de las asignaturas de la CLPO.

Por otro lado, es importante resaltar que, si un proyecto pedagógico se replica en otros escenarios territoriales, puede indicar que efectivamente tiene un valor agregado en la construcción de una cultura de paz. En este caso, este proyecto se originó en el municipio Ocaña y tuvo réplicas exigidas por las comunidades en los departamentos de Caquetá, Santander, Norte de Santander, Cundinamarca, Cesar y Boyacá. De allí que la Cátedra Local para la paz haya logrado ser reconocida mediante certificación de la Defensoría del Pueblo como un experimento pionero en el país en cuanto a la enseñanza de los derechos humanos, algo que se ha incorporado a la educación formal.

Finalmente, se debe destacar que la Cátedra Local para la Paz logró involucrar a los actores sociales dentro del auge creativo de la educación para la paz (autoridades nacionales, locales, líderes comunitarios, familia, organismos ambientales y la ciudadanía en general), con lo que se logró generar planes orientados a la capacitación y formación de los niños, niñas y adolescentes del municipio Ocaña. Esto permitió fortalecer en los habitantes de la comunidad el compromiso y la identidad por su historia local.

En este sentido, el fomento de la participación, la integración comunitaria y la educación alternativa sirvió para superar la diatriba que al principio de esta investigación se planteó: educar para la paz en territorios sin paz. Esto es una realidad. Sí puede construir una cultura de paz en territorios asediados por la violencia en Colombia.

La investigación es útil para el Ministerio de Educación Nacional y por ende para la comunidad educativa y las nuevas generaciones de colombianos, en tanto genere una inquietud oficial, desprovista del dogma de intocabilidad del currículo y comprenda que hay requerimientos educativos por fuera de sus muros académicos, pero especialmente, que la paz depende en buena medida de acertar en una educación para la paz y que propuestas como la de FUNEDUCAR, completas o no; acertadas o no; útiles o no, son el resultado del accionar ciudadano que suple carencias estatales y deben ser tenidas en cuenta.

La propuesta de FUNEDUCAR cumplió con su cometido de formular y aplicar una estrategia de educación para la paz en territorios en conflicto, como se evidencia en el acervo documental y fotográfico de la experiencia, pero lo cumpliría en mayor medida si la institucionalidad nacional resuelve aplicar la Educación para la paz, no solo a la luz de la norma, como se hace después de expedida la ley 1732 de septiembre de 2014, sino acorde a los contextos sociales del país. Esto sería decisivo para las comunidades cuyos miembros se prepararían con base en capacidades para el desarrollo local, expansivo ilimitadamente, a partir del conocimiento y del empoderamiento de la convivencia y de los derechos humanos; cambiaría el discurso promesero de la igualdad en la educación, por el de la equidad en la educación.

Referencias bibliográficas

- Areiza, G. (2014). La educación para la paz en Colombia: Estrategia de transformación y resolución negociada de los conflictos. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266013.pdf>
- Cabezudo, A. (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciências Sociais Unisinos*, 48(2), 139-145. Doi: 10.4013/csu.2012.48.2.08
- Cardona, S. (2015). *Educación para la cultura de paz: una aproximación psicopedagógica*. [DX Reader versión]. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliouniminutosp/reader.action?docID=4536689&query=libro+catedra+local+para+la+paz+en+colombia>
- Bustamante, A., Blair, R., Castellanos, M., Chau, E., Jiménez, M., Molano, A. Velázquez, A. M. (2008). Aula en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 1, 123-145. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf
- Dajome, S. (2017). *Estrategia pedagógica para la promoción de cultura de paz y derechos humanos en una institución educativa* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de: http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8333/Estrategia_pedagogica_promocion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De Asís, R. (2006). *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*. [Reader DX versión]. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliouniminutosp/reader.action?docID=3175711&query=antecedentes+de+los+derechos+humanos+en+colombia+para+construir+la+paz>
- Equipo del Programa por la Paz (2003). Hacia una educación para la paz. Estado del Arte. Colección de Aportes N° 8. Recuperado de:

<http://www.acodesi.org.co/es/images/stories/textosrecomendados/Hacia%20una%20Educacion%20para%20la%20Paz%20-Estado%20del%20Arte-.pdf>.

Freire, P. (s. f.). La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión. En P. Freire (Autor). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, (20), 1-10. Recuperado de: <https://novact.org/wp-content/uploads/2012/09/Educar-para-una-cultura-de-paz-por-Vicen%3%A7-Fisas.pdf>

García, A. (1998). Un aula pacífica para una cultura de paz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1), 1-16. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2777127.pdf>

Gutiérrez, P., Carreño, J., y Rodríguez, A. (2014). La experiencia como categoría de análisis de la recreación: posibilidad pedagógica. *Lúdica Pedagógica*, 1(19), 123-134. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01214128.19ludica123.134>

Herrero, S. (2012). *La educación para la paz: desde la filosofía para hacer las paces* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/119538/sherrero.pdf?sequence=>

Jares, X. R. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. España, Madrid: Popular

Herrero, S. (2003). Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (33), 285- 298. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503313.pdf>

Jiménez, M., Lleras, J., y Nieto, A. M. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educ.Educ.*, 13(3), 347-359. Recuperado de: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2198/2010_Jim%3%A9nez_La

%20paz%20nace%20en%20las%20aulas-
 %20Evaluaci%C3%B3n%20del%20programa%20de%20reducci%C3%B3n%20de%20la%20violenci
 a%20en%20Colombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Legrand, L. (1993). Célestin Freinet (1896-1966). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23(1-2), 425-441. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinets.pdf>

López, M. Noviolencia para generar cambios sociales. Polis, Revista Latinoamericana, 2004, recuperado de [file:///C:/Users/mpachecog/Downloads/NO%20VIOLENCIA%20PARA%20GENERAR%20CAMBIOS%20SOCIALES%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mpachecog/Downloads/NO%20VIOLENCIA%20PARA%20GENERAR%20CAMBIOS%20SOCIALES%20(1).pdf)

Martínez, C. E. Noviolencia, resistencias y transformaciones culturales. Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 15 2016.

Martínez, C. E. (2012). *De nuevo la vida. El poder de la Noviolencia y las transformaciones culturales*. Colombia, Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios

Mayor, F. (2007). Educación para la paz. *RES, Revista de Educación Social*, (26), 8-13. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/26/articulo/educacion-para-la-paz>

Mcluhan, M. (1987). *El medio es el mensaje*. España, Barcelona: Paidós

Merino, A. (2016, julio 9). La pedagogía para la Paz. *Magisterio*. Recuperado de: <http://www.magisterio.com.co/articulo/la-pedagogía-para-la-paz>

Ministerio de Educación Nacional. (2010, junio 9). Competencias ciudadanas. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html>

Monclus, A. y Saban, C. (1999). *Educación para la paz, contenidos y experiencias didácticas*. España, Madrid: Síntesis

Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Rhela*, 10, 57-72. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/download/1486/1482/

- Paris, S. (2005). *La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz* (Tesis doctoral, Universidad Jaime I de Castellón de la Plana). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10456/paris.pdf>.
- Pino, M. y Urrego, Y. (2013). La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias ciudadanas en el contexto educativo. *Cultura, Educación y Sociedad*, 4(1), 9-20. Recuperado de: https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/969/pdf_189
- Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N., & Laguna, C. E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21), 163-174. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01214128.21ludica163.174>
- Sacavino, S. y Candau, V. (2014). Derechos humanos, Educación, interculturalidad: Construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Ra Ximha*, 10(2), 205-225. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266009.pdf>
- Salguero, J. (2003). *Educar para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia* (Tesis doctoral, Universidad Complutense De Madrid). Recuperado de: <http://ebookcentral.action?docID=3167626&query=antecedentes+de+la+catedra+local+para+la+paz+en+colombia>
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista VIA IURIS*, 9, 141-160. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2739/273919441007.pdf>
- UNESCO. (2006). Tesaurus de la UNESCO. Recuperado de <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/concept2107>
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. España, Barcelona: Gedisa

Anexos



República de Colombia
Departamento Norte de Santander
Ocaña
ALCALDÍA MUNICIPAL

DECRETO No. 050 - A
28 AGO 2005

**POR MEDIO DEL CUAL SE ESTABLECE EN LOS ESTABLECIMIENTOS
EDUCATIVOS DEL MUNICIPIO LA "CATEDRA OCAÑA".**

EL ALCALDE DEL MUNICIPIO DE OCAÑA, NORTE DE SANTANDER, en uso de sus atribuciones legales y en especial por la autonomía escolar y las facultades de inspección y vigilancia que le confieren los decretos 1860 de 1994 (artículo 61), 230 de 2002 y 907 de 1996 (artículo 4) reglamentarios de la ley general de educación y,

CONSIDERANDO:

QUE: El Municipio de Ocaña ha sido considerado por el Gobierno Colombiano como Bien Cultural de Interés Nacional.

QUE: Es deber de las Autoridades del Municipio, implementar programas que conduzcan al fortalecimiento de la identidad regional, el sentido de pertenencia y los valores ciudadanos, y que el marco ideal para hacerlo se encuentra en las aulas escolares, desde el Preescolar hasta el grado Once.

QUE: Los Decretos 1860 de 1994 y 230 de 2002, reglamentarios de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) confiere autonomía para que las asignaturas obligatorias se actualicen, implementen o complementen de acuerdo con las condiciones, características y necesidades locales.

QUE: Se ha presentado el proyecto denominado "Cátedra Ocaña" con asesoría y apoyo de varias asociaciones cívicas, pedagógicas, docentes culturales y sociales de la ciudad.

DECRETA:

ARTICULO PRIMERO: Establézcase la "Cátedra Ocaña" en todas las Instituciones Educativas del Municipio de Ocaña, desde el Preescolar hasta el grado Once.

ARTICULO SEGUNDO: Aplíquese gradualmente la temática secuencial a partir del año 2005 de la siguiente manera:

- ❖ Kinder: Armemos el rompecabezas de Ocaña.
- ❖ Primero: Canticuentos y versos infantiles de Ocaña.
- ❖ Segundo: Coloreemos a Ocaña

Carrera 12 N° 10-42 Palacio Municipal
PBX: 610157 - 610436 - 610090

Alcaldía de Ocaña
Construyendo Futuro



REPUBLICA DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO NORTE DE SANTANDER
ASAMBLEA DEPARTAMENTAL



ORDENANZA No. 0016

(11 AGO 2004)

"POR MEDIO DE LA CUAL SE INSTITUCIONALIZA E IMPLEMENTA EL PROGRAMA CÁTEDRA NORTE DE SANTANDER" (P017)

LA ASAMBLEA DEL DEPARTAMENTO NORTE DE SANTANDER

En uso de sus atribuciones constitucionales y legales, en especial las establecidas en el artículo 300 de la Constitución Política de Colombia.

ORDENA

ARTICULO PRIMERO: *Institucionalizar e implementar el programa CÁTEDRA NORTE DE SANTANDER, como estrategia educativa que guiará las acciones de nuestros habitantes a partir de la transmisión de los conocimientos locales necesarios para favorecer el desarrollo de aptitudes, habilidades y destrezas, que los equilibre con el entorno como personas y ciudadanos de bien que aportes al proyecto ciudadano y colectivo del nuevo Norte de Santander.*

ARTICULO SEGUNDO: *LA CÁTEDRA NORTE DE SANTANDER, será una asignatura subordinada al área de ciencias sociales de español y literatura, como materia optativa y promocional, que se enseñará desde prekinder hasta el grado once.*

ARTICULO TERCERO: *LA CÁTEDRA NORTE DE SANTANDER, será una cátedra viva durante la cual el estudiante aprenderá a conocer su departamento, su ciudad, su historia, su ecología, sus personajes, sus leyendas, su patrimonio cultural y ambiental, sus posibilidades económicas empresariales y laborales, sus proyectos su planeación hacia el futuro y especialmente a debatir, a participar y a ser parte actuante en los diferentes aspectos coyunturales de actualidad que afecten a la ciudad, al departamento y sus habitantes.*

ARTICULO CUARTO: *LA CÁTEDRA NORTE DE SANTANDER, será dictada en todos los colegios y escuelas del departamento, su operatividad queda bajo la responsabilidad de los profesores de sociales y español, de las instituciones educativas y el impacto del proyecto cobijará no solo a la totalidad de la población escolar del Norte de Santander, si no a sus padres y sus familias.*

ARTICULO QUINTO: *Facultase al Gobernador de Norte de Santander, para reglamentar la aplicación del programa "CÁTEDRA NORTE DE SANTANDER", a sí mismo para asignar el monto de los recursos de inversión y efectuar las operaciones presupuestales que requiere su implementación.*



DEFENSORÍA DEL PUEBLO

INFORME DE VISITA 5 Y 6 DE AGOSTO DE 2010

5.- Conclusiones y recomendaciones

“5.1. La Labor de FUNEDUCAR de promover la cátedra de derechos humanos se desarrolla desde hace lustro y medio con resultados promisorios en los departamentos y municipios de Boyacá (Tibasosa) Caquetá (Doncello y Florencia), Cundinamarca (Fusagasugá) Santander (en 87 municipios con la cátedra de la santandereanidad), Cesar, (Río de Oro) y Norte de Santander (en 39 municipios no certificados)

5.2. Esta propuesta es pionera en el desarrollo de la educación en derechos humanos, por cuanto se espera que en el presente año se sancione el PLANEDH como política pública de educación en derechos humanos

5.5. Los respaldos y reconocimientos institucionales, educativos y comunitarios y de cooperación internacional a la labor de FUNEDUCAR encuadran en el desarrollo del plan operativo del PLANEDH, por lo que desde allí se puede dar sostenibilidad a esta tarea.

Proyecto 02-004



ORDENA:

ARTICULO PRIMERO: Institucionalizarse e implementarse el programa “*Cátedra de la Santandereanidad*” como una estrategia educativa para acercar a la sociedad Santandereana con los avances científico - tecnológicos que se logren en todos los escenarios académicos del Departamento de Santander.

PARÁGRAFO: Facultase al Gobernador de Santander para reglamentar la aplicación del Programa “*Cátedra de la Santandereanidad*”; así, mismo para asignar el monto de los recursos de inversión y efectuar las operaciones presupuétales que requieran su implementación.

ARTICULO SEGUNDO: La presente Ordenanza rige a partir de su sanción y publicación.

PUBLÍQUESE Y CUMPLASE,

Dada en Bucaramanga, a los dos (2) días del mes de marzo de 2004

ALFONSO RIAÑO CASTILLO
Presidente



SEGUNDO LABORATORIO DE PAZ EN COLOMBIA
ALAZ0003-005-757
REGIÓN NORTE DE SANTANDER



Hay personas y organizaciones que son nuestras aliadas, que nos protegen, nos respaldan. Ellos son...

VALENTÍN[®]

CONTRA EL ABUSO SEXUAL INFANTIL

Y En Defensa por Los Derechos del Niño

Creador Valentín: Miguel Páez Pacheco
Textos: Andrea Catalina Pacheco Páez y Mario Javier Pacheco García

CATEDRA OCAÑA, ABREGO Y LA PLAYA DE NORTE DE SANTANDER









56

Nuestros padres, nuestros maestros, los personeros estudiantiles, el personero de nuestra ciudad, La Defensoría del pueblo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, los jueces de menores, las comisarias de familia y la Procuraduría General de la Nación.



Además de la Constitución, las convenciones internacionales y la Ley contamos con el Código del Menor expedido



SEGUNDO LABORATORIO DE PAZ EN COLOMBIA
ALAZ0003-005-757
REGIÓN NORTE DE SANTANDER



PROYECTO CÁTEDRA OCAÑA, CÁTEDRA ABREGO Y CÁTEDRA LA PLAYA DE BELÉN CON ÉNFASIS EN LA MATERIA DE DERECHOS HUMANOS

FUNDACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN REGIONAL FUNEDUCAR

NUEVA URBANIDAD
Y CULTURA CIUDADANA

POEMAS
MARIO JAVIER PACHECO GARCÍA

PEDAGOGÍA
CARLOS ENRIQUE CAJAMARCA

ALIANZA
DEFENSORÍA DEL PUEBLO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE NORTE DE SANTANDER
MUNICIPIO DE OCAÑA
MUNICIPIO DE ABREGO
MUNICIPIO DE LA PLAYA DE BELÉN

Manual Municipal
de Convivencia
y Cultura Ciudadana

ALCALDÍA
MUNICIPAL
DE OCAÑA



A Ocaña,
Decile Sí



ALCALDÍA MUNICIPAL DE OCAÑA

Pedagogía para la paz

Derechos humanos

Competencias Ciudadanas

Cultura de paz

Cultura de no violencia

Educación Bancaria

**Matriz para el análisis de las cartillas y libros de la Cátedra Local para la Paz,
(Cátedra Ocaña con énfasis en derechos humanos)**

Nombre cartilla	Autor/año	Objetivo de cartilla	Población destino	Temática	Innovación arte	Copias impresas
Valentín contra el abuso sexual infantil Juancho Valentín	Miguel Páez Pacheco Andrea Catalina Pacheco Páez Mario Javier Pacheco García	Contribuir a disminuir los índices de abuso sexual infantil mediante una estrategia de enseñanza, difusión y empoderamiento de autoprotección contra el abuso sexual infantil, que encierra arte, poesía, lectura y escritura, para empoderar en nociones de autoprotección a 2.421 niños de Ocaña, del grado 5 de las instituciones educativas rurales y urbanas del municipio. Nivel socioeconómico 1, 2 y 3. Muchos incluidos en el registro de desplazados o con antecedentes de abuso. contribuir a desarrollar	Estudiantes de las instituciones educativas de Ocaña, matriculados en Grado 5	Somos seres sexuales, A protegernos; Nuestro cuerpo es lindo, mis sensaciones, caricias buenas caricias malas; Cuento el cuento, la autoprotección, los derechos del niño, lo privado, un tesoro, los malos secretos, personas de confianza, el respeto,	Cartilla	2.421

		<p>estrategias pedagógicas para que niños y niñas identifiquen conductas de abuso sexual y aprendan a prevenirlas y denunciarlas mediante la autoprotección</p>				
<p>Monografía Histórica de Ocaña</p>	<p>Mario Javier Pacheco García</p>	<p>Compartir saberes locales a los estudiantes de Ocaña para empoderarlos de su pasado como preparación para el futuro, como ciudadanos conedores y comprometidos con su entorno</p> <p>Promover en los estudiantes concientización de la realidad para realizar buenas acciones para ser constructores de la nueva historia de Ocaña.</p>	<p>Estudiantes de las instituciones educativas de Ocaña, matriculados en Grado 6</p>	<p>De la prehistoria al siglo del milagro</p> <p>Del siglo XIX al siglo XX</p> <p>La provincia y la región</p> <p>División político-administrativa</p> <p>Dirigentes y gobernantes</p> <p>Cultura</p> <p>Literatura</p> <p>Geografía</p>	<p>Libro</p>	<p>2.479</p>
<p>Cátedra del agua y Educación Ambiental</p>	<p>Richar Ortiz Sánchez</p> <p>Marisela Quintero</p>	<p>Formar una sociedad con criterios sólidos, partiendo de la integración, conocimiento y comprensión del alumno a los procesos medioambientales del entorno municipal y sensibilizarlos en el respeto y aprovechamiento de los recursos naturales, su cuidado y preservación</p>	<p>Estudiantes de las instituciones educativas de Ocaña, matriculados en Grado 7</p>	<p>Ecosistemas y recursos naturales</p> <p>Flora, fauna, agua, minerales, petróleo. Bosques naturales; artificiales y protectores, Reserva del Alto Catatumbo, Área única Natural de los Estoraques,</p> <p>deforestación, monocultivos,</p> <p>Conservación de nuestros ecosistemas. Nuestra hidrografía. El Algodonal,</p>	<p>Cartilla</p>	<p>1.501</p>
<p>Nueva urbanidad y cultura ciudadana</p>	<p>Mario Javier Pacheco García</p>	<p>Formar integralmente a los niños, niñas y adolescentes para que aprendan a pensar, a querer, a decidir, a obrar y a</p>	<p>Estudiantes de las instituciones educativas de</p>	<p>Relación con Dios</p> <p>Deberes para con la</p>	<p>Cartilla</p>	<p>1.747</p>

	Investigación y componente poético Carlos Enrique Cajamarca Rey Componente Pedagógico	convivir en paz con Dios, con todos los demás y con la naturaleza.	Ocaña, matriculados en Grado 8	<p>patria</p> <p>Relaciones con la familia y con los menores de edad</p> <p>Los derechos del niño</p> <p>relaciones con los mayores en edad, dignidad y gobierno</p> <p>relaciones con empleados, obreros y demás dependientes</p> <p>Relaciones con los desplazados</p> <p>Comportamiento social</p> <p>Relaciones con nosotros mismos</p> <p>Relaciones con la naturaleza y bienes de uso personal y social.</p>		
Guía Turística Ocaña	Luis Eduardo Páez García 2007	Conocer, comprender y entender la importancia del turismo, infraestructura y patrimonio cultural, desarrollando una actitud positiva que refleje el sentimiento por lo regional	Estudiantes de las instituciones educativas de Ocaña, matriculados en Grado 8	<p>Turismo e infraestructura turística del patrimonio cultural</p> <p>El turista, valores humanos y su relación</p> <p>Ocaña, su historia y su turismo</p> <p>Sitios de interés turístico y patrimonio</p>	Libro	3.002
Manual municipal de convivencia y cultura ciudadana, Yo doy, vos das.	Mario Javier Pacheco García	Promover las relaciones de los Ocañeros, en el marco de la autorregulación y el sometimiento a la Constitución y la Ley para el ejercicio de derechos y libertades ciudadanas, estableciendo reglas y acuerdos de comportamientos para la	Estudiantes de las instituciones educativas de Ocaña, matriculados en Grado 9	<p>Fundamentos;</p> <p>Principios y valores;</p> <p>Mi ciudad; Derecho a la vida; Yo doy, vos das;</p> <p>Salud;</p> <p>Visibilidad, En la calle;</p> <p>El estudio, el valer de las personas;</p> <p>vos contento, vos en la calle, vos tranquilo,</p>	Cartilla	1.161

		convivencia		vos trabajando, no todo se vale.		
--	--	-------------	--	----------------------------------	--	--

ENCUESTA

Ciudad: Ocaña Fecha: 06 noviembre 2018. Entrevistador: Mario Javier Pacheco García

Entrevistado: Juan Carlos Quintero Angarita, Cédula: 5472006

Edad: 36 años

1.- ¿Cuál fue su vínculo con la Cátedra Ocaña para la paz y en qué año?

Coordinador de campo y Tallerista. _____

2.- ¿La actual educación contribuye a formar ciudadanos críticos y comprometidos con el

País? SI X NO Explique

Con la implementación de esta cátedra para la paz, se logrará una formación en valores que contribuya a que las personas actúen de una manera comprometida y buscando lo mejor de sí.

3.- ¿Cree que la Cátedra Ocaña para la paz, cuestionó, o suplió fallas de la educación

Tradicional? SI NO X Explique

Al contrario, mostro otra manera de llegar al conocimiento de lo local, a través de herramientas pedagógicas bien estructuradas y de manera lúdico-recreativas, que despertó el interés en los estudiantes hacia un aprendizaje significativo.

4.- ¿Cree que se puede construir paz y cultura no violenta desde los colegios? SI X NO __

5.- ¿Cree que DD.HH, historia, emprendimiento y turismo deben enseñarse desde lo local? Es fundamental enseñar desde lo local, porque nadie puede querer lo que no conoce, y más estos temas que son de suma importancia, para el crecimiento personal y aportar a una mejor sociedad, donde inculquemos una cultura emprendedora y aprovechamiento de lo local.

6.- ¿Alguna enseñanza particular que le haya dejado la cátedra?

Tenemos las herramientas y el conocimiento suficiente para contribuir a la Paz que tanto anhelamos, desde lo local.

7.- ¿Cuál herramienta pedagógica le causó más impacto, y por qué?

Emprendimiento, ya que se les pueden dar las herramientas necesarias para su proyecto de vida, cambiar su pensamiento y sacarlos de la zona de confort.

8.- ¿Qué se podría mejorar de la Cátedra de la paz?

Continuidad y llevarla a otros municipios, con el fin de expandirla y fortalecerla desde cualquier lugar.

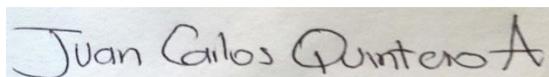
9.- ¿En la práctica, la Cátedra modificó en algo su manera de pensar o actuar?

La cátedra nos abre el conocimiento de diferentes maneras, ya que nos brinda herramientas para mejorar como persona y contribuir al logro que todos anhelamos la paz.

10.- ¿Recuerda alguna anécdota de la Cátedra de la paz?

Que un estudiante, después de unos años de haberles servido como orientador, cuando me lo encontré y le pregunté sobre sus estudios me manifestó que no había podido seguir estudiando, pero con el taller que realizamos en el módulo de emprendimiento, le sirvió para sostenerse, realizando dulces de coco, tal como lo habíamos trabajado en esos momentos, algo que me enorgulleció al escuchar esas palabras.

Es indispensable involucrar a todos en este proceso de formación, ya que el aporte que cada uno realice, ayuda a fortalecer y mejorar las herramientas pedagógicas que se implementaran.

A rectangular image showing a handwritten signature in black ink on a light-colored background. The signature reads "Juan Carlos Quintero A".

Firma entrevistado