

**ENTRE LOS SUEÑOS DE PAZ Y LOS ACTORES ARMADOS: EL CINE Y LA
LITERATURA PARA COMPRENDER EL CONFLICTO ARMADO
COLOMBIANO CON ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DEL COLEGIO
JOSÉ MARÍA VARGAS VILA**

Autor:

Hernán Mauricio Molina Becerra

Tutora:

Olga Marlene Sánchez Moncada

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Ciencias
Sociales

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Humanidades
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea: Investigación y enseñanza de la historia
Bogotá D.C.
2024**

Agradezco profundamente a mi madre, cuyo apoyo incondicional a lo largo de mi vida, y especialmente en esta etapa universitaria, ha sido fundamental para mi crecimiento. También quiero expresar mi gratitud a la profesora y asesora Marlene Sánchez Moncada, así como a todos los y las docentes que, a través de sus preguntas y orientaciones, han sido claves en la construcción de mi identidad y práctica profesional. Finalmente, agradezco a los niños y niñas del grado 404, quienes, como mis primeros estudiantes, me enseñaron el verdadero significado de ser profesor.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPITULO 1: EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO Y SUS AFECTACIONES A LA NIÑEZ COLOMBIANA.....	10
1.1 EL PERÍODO DE LA VIOLENCIA	11
1.2 LA CONSOLIDACIÓN DE LAS PRIMERAS GUERRILLAS.....	17
1.3 EL SURGIMIENTO DEL PARAMILITARISMO	25
1.4 EN BUSCA DE UN CAMBIO, LOS INTENTOS DE PAZ EN COLOMBIA	
31	
1.4.1 Del Caguán, una paz frustrada a La Habana, una paz que se construye.	
33	
1.5 LAS HUELLAS DE LA NIÑEZ EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO	
39	
CAPÍTULO 2: CINE Y LITERATURA PARA LA HISTORIA PRESENTE	46
2.1 CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL – JOSÉ MARÍA VARGAS VILA I.E.D.	46
2.2 PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	50
2.2.1 Justificación.....	50
2.2.2 Enfoque metodológico: Enseñanza de la historia presente.....	53
2.2.3 Cine, literatura y el conflicto armado colombiano	60
2.2.3.1 Literatura del conflicto armado:.....	65

2.2.3.2	Cine del conflicto armado: reciente a lo más antiguo	70
2.3	Diseño metodológico de la propuesta pedagógica:	73
2.3.1	Pregunta de Investigación:	74
2.3.2	Objetivos de investigación	74
2.3.3	Objetivos Específicos.....	75
CAPITULO 3: SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA PEDAGOGICA.....		81
3.1	Conceptos y metodologías de sistematización de experiencias.....	81
3.2	Sistematización de la experiencia:	85
3.2.1	La recuperación del proceso, de la segunda guerra mundial a los procesos de paz de Colombia.	85
3.2.2	Reflexión de fondo, análisis de la experiencia vivida:	102
CONCLUSIONES		106
BIBLIOGRAFÍA:.....		110

Índice de Tablas:

<i>Tabla 1 Acuerdos definitivos de desarme y desmovilización en Colombia</i>	33
<i>Tabla 2 Argumentos sobre los NNA como víctimas del abandono estatal.....</i>	40
<i>Tabla 3 Experiencias pedagógicas para la enseñanza del conflicto en la infancia.....</i>	55
<i>Tabla 4 "Literatura Narrativa sobre el Conflicto Armado en Colombia" [Creación propia]</i> <i>.....</i>	65
<i>Tabla 5 "Películas sobre el Conflicto Armado en Colombia [Creación propia]</i>	70

Índice de imágenes:

Ilustración 1Portada texto Un Largo camino de Beatriz Vallejo.....	68
Ilustración 2Portada texto Crecimos en la guerra de Pilar Lozano	69
Ilustración 3Portada texto El olvido que seremos de Héctor Abad Faciolince	69
Ilustración 4Caratula Película Silencio en el Paraíso	72
Ilustración 5Caratula película Golpe de Estadio	72
Ilustración 6Caratula Película Los colores de la montaña.....	73

INTRODUCCIÓN

La educación en ciencias sociales en Colombia desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad histórica de los y las estudiantes, permitiéndoles interpretar, comprender e interpretar críticamente los acontecimientos y hechos que no han vivido directamente, pero que de diversas formas impactan su presente. Es de ello, que la enseñanza del conflicto armado presenta una oportunidad invaluable para que los y las estudiantes no solo analicen los sucesos históricos, sino que también reconozcan su lugar en la narrativa del lugar que habitan. Empero, uno de los mayores retos es evitar que ellos y ellas se desconecten de esa realidad histórica, especialmente cuando se emplean enfoques pedagógicos tradicionales como el enciclopedista, que simplifican o deshumanizan los hechos. Este desafío cobra aún más relevancia en el contexto de instituciones educativas como la del José María Vargas Vila I.E.D., donde las limitaciones de recursos y los condicionantes socioeconómicos dificultan la implementación de metodologías innovadoras.

Por esta razón, se analiza el papel del cine y la literatura en la enseñanza del conflicto armado y los procesos de paz en Colombia, específicamente en estudiantes de primaria, de cuarto grado del colegio José María Vargas Vila I.E.D. Esta, una propuesta pedagógica que enmarca la necesidad de reformular las metodologías tradicionales de enseñanza de la historia, que a menudo se centran en la memorización de fechas y hechos, sin profundizar en la comprensión crítica de los procesos históricos. A través del uso de lenguajes artísticos como el cine y la literatura, se busca no solo enseñar los hechos del conflicto armado colombiano, sino también fomentar una conexión emocional y reflexiva en los y las estudiantes, quienes, pese a no haber vivido los hechos, son herederos de sus consecuencias.

El conflicto armado colombiano ha marcado profundamente la historia del país y sus efectos se reflejan en la vida cotidiana de los ciudadanos. Esto hace imprescindible que la enseñanza de la historia presente sea transformada para que los y las estudiantes no solo comprendan los hechos históricos, sino que también desarrollen una reflexión crítica y empática. La enseñanza del tiempo presente tiene un papel clave en la formación de una

ciudadanía consciente de su entorno, capaz de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa. Para ello, es necesario ir más allá de la memorización y promover una comprensión profunda de los procesos históricos y sus impactos emocionales y sociales.

En este sentido, lenguajes artísticos como el cine y la literatura se presentan como herramientas pedagógicas poderosas para abordar temas complejos o delicados (desde el punto de vista que se aborden) de una manera accesible y emocional. A través de estos lenguajes, los y las estudiantes pueden conectarse con los acontecimientos históricos desde una perspectiva más humana, enfrentándose a las narrativas del conflicto armado sin eufemismos y reflexionando sobre sus implicaciones. Este camino permite no solo los y las estudiantes comprendan los hechos, sino que también reconozcan su conexión con ellos, alejándose de la visión tradicional que los reduce a meros espectadores de una historia ajena.

Ahora bien, la presente investigación se encuentra dividida en tres capítulos que abordan de manera integral el análisis histórico, pedagógico y práctico del tema. En el capítulo 1, titulado *El conflicto armado colombiano y sus afectaciones a la niñez colombiana*, se traza un recorrido histórico que abarca desde el periodo de La Violencia, pasando por la consolidación de las guerrillas, el surgimiento del paramilitarismo y los intentos de paz, hasta los acuerdos de La Habana. Además, observa las afectaciones que el conflicto ha tenido en la niñez, uno de los sectores más vulnerables y menos visibilizados en las narrativas pedagógicas que hablan de este momento de la historia, destacando la necesidad de incluir esta perspectiva en la educación.

El capítulo 2, titulado *cine y literatura para la historia presente*, se centra en el análisis de cómo el cine y la literatura pueden ser utilizados como herramientas pedagógicas, pero a su vez entendiéndolos como lenguajes para enseñar la historia presente. Este apartado incluye una caracterización de la institución en que se realizó la intervención pedagógica, el José María Vargas Vila I.E.D., destacando las condiciones socioeconómicas y los desafíos que enfrentan los y las docentes para implementar metodologías innovadoras. Además, se desarrolla la propuesta pedagógica que articula la enseñanza del conflicto armado a través del cine y la literatura, justificando cómo estas herramientas permiten una aproximación más sensible y crítica a los hechos históricos.

Finalmente, el capítulo 3, titulado Sistematización de la experiencia pedagógica, está enfocado en establecer el análisis de la implementación de la propuesta pedagógica. Aquí se recogen los resultados obtenidos, las reflexiones derivadas del proceso y las conclusiones sobre el impacto de estas estrategias en los y las estudiantes, adicional, se plantean unas recomendaciones para futuras investigaciones y propuestas pedagógicas que busquen integrar lenguajes artísticos en la enseñanza de la historia.

Es así, que debe ser entendida esta investigación como una necesidad de transformar la manera en que se enseña la historia presente en Colombia. Los métodos tradicionales, aun presentes en las aulas de clase, a menudo limitados a la memorización de hechos o volver la experiencia humana en datos estadísticos, no logran capturar la complejidad emocional y social de en este caso, el conflicto armado de Colombia. En cambio, el uso de artes, como el cine y la literatura permite a los y las estudiantes acercarse a los eventos históricos desde una perspectiva crítica, reconociendo su impacto en la sociedad actual. Este enfoque es especialmente pertinente en la segunda infancia, un momento clave en el desarrollo de la conciencia histórica, donde los niños y las niñas comienzan a comprender la complejidad del mundo que los rodea, así como empezar a tener una reflexión más profunda sobre su papel en la sociedad. En donde las herramientas prácticas que usemos maestros y maestras en el aula funcionen para abordar temas complejos, y que así se promueva una educación que forme generaciones de ciudadanos y ciudadanas críticos y comprometidos con la construcción de una paz duradera.

CAPITULO 1: EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO Y SUS AFECTACIONES A LA NIÑEZ COLOMBIANA

Este primer capítulo busca abordar parte del proceso histórico del conflicto armado colombiano, desde mediados del siglo XX, así como los diferentes acuerdos de paz que se han intentado a lo largo de este mismo periodo. A través de un análisis de los acontecimientos y circunstancias que han configurado este conflicto, se espera ofrecer una visión del impacto en la sociedad colombiana. A su vez, también explorará cómo estos eventos han influido en las vidas de los niños, niñas, niños y jóvenes que han experimentado los horrores de la guerra, ya sea por conflictos territoriales, narcotráfico, posiciones políticas u otras circunstancias que aún hoy siguen afectando al país.

Con relación a lo previamente expuesto, es necesario señalar que el conflicto armado en Colombia ha sido abordado desde múltiples enfoques y por una diversidad de investigadores/as, quienes han ofrecido amplias perspectivas sobre el tema. Sin embargo, en esta investigación se ha optado por la selección de ciertos autores y textos específicos, debido a su pertinencia y cercanía con los tópicos que se tratarán.

Para analizar la época de La Violencia en Colombia, se utilizará el texto de Antonio Caballero (2018) titulado *Historia de Colombia y sus Oligarquías*. En cuanto a los grupos guerrilleros, se emplearán las obras de Pataquiva (2009) *Las FARC, su origen y evolución* y de Medina (2019) *Ejército de Liberación Nacional (ELN): Historia de las ideas políticas (1958-2018)*, que ofrecerán una comprensión detallada de estos dos grupos insurgentes. Respecto a los grupos paramilitares, se consultará la obra de Velásquez (2007) *Historia del paramilitarismo en Colombia*. En lo referente a las negociaciones de paz, se recurrirá a Valencia (2019) con su texto *Organizarse para negociar la paz: Gobiernos de la paz negociada en Colombia 1981–2016*, complementado por otros autores que enriquecerán la discusión en torno a este proceso. Por último, para abordar la relación entre la infancia y el conflicto armado, se recurrirá a estudios como el de Yury Romero y Yury Chávez titulado *El juego de la guerra: niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Además de los textos mencionados, se integrarán otras fuentes, como artículos o investigaciones de otros autores, con el fin de ofrecer un análisis más exhaustivo.

1.1 EL PERÍODO DE LA VIOLENCIA

Cuando buscan referentes bibliográficos que hablen del conflicto armado en Colombia, la mayor parte de ellos narra la historia a partir de lo que comienza en 1946, La Violencia, una época que como señala Caballero (2017) “fue en realidad una suma de muchas y variadas violencias con minúscula: políticas, sociales, económicas y religiosas. [las cuales se unificaron] porque fueron impulsadas por los gobiernos de la época” (pág.338), gobiernos principalmente de índole conservador que se instauraron en las alcaldías de los pueblos, y que como en ese entonces era un partido con un dominio minoritario, con la llegada de Mariano Ospina Pérez a la presidencia tras su triunfo en las elecciones, se buscaron diversas estrategias para asegurar el control y no perder el poder alcanzado. Además, de la división en la que se encontraban los liberales al haber lanzado dos candidatos, Jorge Eliécer Gaitán y Gabriel Turbay.

Por otra parte, al hablar de La Violencia hay que observar al economista asesor de Mariano Ospina, Lauchlin Currie, quien mostro cierta oposición a:

“toda idea de reforma agraria, y aun al agro en sí mismo, tenido por arcaico. [Para él] una política económica exitosa no debida buscar mejorar la situación de los campesinos, y ni siquiera intentar educarlos, sino enviarlos a las ciudades” (Caballero, Pág.342)

Esta idea buscaba que se perdiera el campesinado y que se urbanizara la población rural; posibilitado gracias a situaciones como el desplazamiento forzado y el crecimiento de la urbanización informal, debido a que el imaginario construido fue que las ciudades tenían más seguridad que los espacios rurales. Esto como uno de los motivos, que llevo a Colombia a un sistema económico desarrollista, consolidado por medio de las “instituciones de apoyo que creó el gobierno colombiano para su ejecución — el Comité de Desarrollo Económico y, en especial, el Consejo Nacional de Planificación — fueron el embrión de lo que eventualmente, con las reformas del gobierno de Carlos Lleras Restrepo en 1968, sería el Departamento Nacional de Planeación.” (Calvo, 2013, pág.249).

Mas adelante a nivel histórico, es fundamental mencionar los hechos ocurridos el 9 de abril de 1948, ampliamente conocidos como el Bogotazo. El liberalismo en la búsqueda de la paz, va a empezar a generar procesos de resistencia a nivel local, como en veredas y municipios, pero también a nivel nacional, en donde uno de sus líderes fue Jorge Eliecer Gaitán, llegado el 07 de febrero de 1948 a organizar la denominada Marcha del silencio, momento en el que dirigiéndose al presidente Mariano Ospina dirá:

“Señor presidente: No os reclamamos tesis económicas o políticas. Apenas os pedimos que nuestra patria no siga por caminos que nos avergüenzan ante propios y extraños. ¡Os pedimos tesis de piedad y de civilización! Señor presidente: Os pedimos cosa sencilla para la cual están de más los discursos. Os pedimos que cese la persecución de las autoridades y así os lo pide esta inmensa muchedumbre.” (Gaitán, 1948, como se cita en Centro Nacional de Memoria Histórica, 2023)

Este, un pequeño fragmento del discurso realizado por Gaitán, y que pedía paz y piedad principalmente para los militantes liberales, que habían sido perseguidos en todo el territorio por el Estado. Las ideas que podían entereverse en el ambiente político, no trajeron grandes cambios para la vida política y social en ese momento; sin embargo, la acción que ocurriría dos meses después cambió la situación y provocó que esas masas, como también mencionó Gaitán en su discurso, ejercieran una legítima defensa cuando él fue asesinado. El asesinato de Gaitán, fue el chispazo que enardeció los corazones de aquellos colombianos lastimados y cansados de esas violencias, “el pueblo, que se había identificado con su caudillo, procedió a intentar vengarlo en un estallido de rabia colectiva y ciega” (Caballero, pág.360) llevando a la población civil a linchar el presunto asesino de Gaitán, quemar varios edificios del centro de Bogotá y causar acciones sublevadas en la capital.

Sin embargo, este estallido de colera no solo se quedó allí, sino que diferentes emisoras al dar la noticia de la muerte del caudillo, posibilitaron que el suceso se transmitiera en otras regiones del país y que se produjeran disturbios en ciudades como Medellín, Cúcuta, Cartagena, etc. (Miranda, 2018, Para. 40) lo que causó que más que buscar una solución o una respuesta a esa paz que buscaba Gaitán, se quería impedir que este suceso desencadenara una toma de poder por parte del pueblo, debido a que “había sido un acontecimiento que

había movilizado energías sociales en extensas capas sociales de la capital y del país”. (Agudelo, 2019, pág.81)

Cuando el ambiente político empezaba a tranquilizarse, el presidente Mariano Ospina Pérez, va a “improvisar nuevamente un gobierno de Unidad Nacional, mientras Laureano Gómez, el jefe de su partido, que en vano había pedido el traspaso del poder a una Junta Militar, se iba indignado del país a la España de Franco” (Caballero, pág.344), a su vez, se entrecruzaba con los primeros esquiños de las guerrillas liberales, que se estaban estableciendo en diferentes regiones del país.

Lo que el presidente Ospina, quiso lograr con la Unidad Nacional, se rompería definitivamente con el acontecimiento ocurrido el 7 de septiembre de 1949, cuando en el Congreso de la república, se llevó a cabo un tiroteo que costó la vida de dos liberales “se discutía una ley electoral, presentada por los liberales, que permitía, entre otros aspectos, adelantar las elecciones presidenciales de junio de 1950 a noviembre de 1949, con el fin de reducir la violencia política.” (Señal memoria, 2021, Parr.3)

Esta propuesta fue avalada por la bancada liberal y a su vez por la Corte Suprema de Justicia; no obstante, el presidente Ospina la objetó debido a que la consideró inconveniente. El debate sobre la relevancia de la ley generó tal tensión que los parlamentarios conservadores, quienes habían acudido armados, comenzaron a disparar indiscriminadamente contra los miembros del partido liberal. Estos últimos se vieron obligados a sacar también sus armas, lo que dio inicio a un intercambio de disparos, lo cual conllevó a la muerte del representante Gustavo Jiménez en el lugar y a Jorge Soto del Corral fallecer meses después, debido a las lesiones causadas.

Este acontecimiento causó que los representantes liberales intentaran llevar a juicio político al presidente Mariano Ospina; sin embargo, esto no gustó mucho, lo que ocasionó el cierre del Congreso, que se decretara un estado de sitio, y que otros órganos del gobierno fueran purgados de liberales y rellenos con militantes conservadores, haciendo que la teoría del basilisco la cual describe la visión de Laureano Gómez acerca del Partido Liberal, como un monstruo mitológico que simboliza la confusión y la violencia en el país.

Gómez empleó la figura del basilisco, una criatura legendaria capaz de matar con solo su mirada, para representar al liberalismo como una amenaza que debía ser erradicada. En sus palabras, este "basilisco" avanzaba con "pies de confusión e ingenuidad" y tenía "piernas de atropello y violencia", (Henderson, 1984 como se cita en Voz, 2014, Parr.6) encapsulando así su percepción profundamente negativa de las ideologías liberales y comunistas y dando comienzo a un proceso donde no solo se iba en contra de las cabezas del liberalismo sino contra todo su cuerpo, sus militantes, visto en acciones como la que describió Caballero (2018):

“La requisición y destrucción de cédulas de votantes liberales en los campos se sumó la campaña de prensa de Laureano Gómez en su periódico *El Siglo* denunciando que los liberales acumulaban un millón ochocientas mil cédulas falsas para hacer fraude electoral. Creció también la violencia: el registrador nacional, un liberal, renunció a su cargo anunciando que las elecciones serían una farsa sangrienta”.
(pág.347)

Y como fue manifestado por el registrador de la época, los meses previos a las elecciones de 1950, fueron un baño de sangre liberal, en donde podemos ver como un hecho importante, el control a tiros de la policía a una manifestación que se encontraba acompañando la candidatura de Darío Echandía, lo cual acarreo a la muerte de muchos acompañantes entre ellos su hermano Vicente Echandía, esto llevo a su retiro, conllevando a que ganara la presidencia Laureano Gómez como único candidato.

Con la llegada de Laureano Gómez al poder, no se puede hablar simplemente de la instauración de un mandato conservador, sino de una nación que tomaba tintes fascistas, influenciada por sus experiencias durante la dictadura de Franco en España. Colombia, en ese momento, se encontraba inmersa en la formación de diversas organizaciones o grupos políticos que competían por mantener o llegar al poder. De un lado estaban las guerrillas liberales, que se oponían al gobierno, y del otro, Laureano Gómez, quien intentó convocar una Asamblea Nacional Constituyente con el fin de alinear al Estado con sus propios ideales. Estos incluían el modelo del Estado Novo, inspirado por Oliveira Salazar, y el nacional-catolicismo promovido por la Falange Española. (Pardo, 2008, pág.59-60). Lo anterior trajo consigo que la sociedad se dirigiera hacia una cristianización, donde se buscaba eliminar lo

que se consideraban perversiones liberales, como la educación mixta y la educación sexual, de las instituciones educativas. También se intentaba restringir la libertad de prensa, imponer la censura y limitar el derecho a la reunión y manifestación, como parte de una serie de medidas destinadas a erradicar lo que se percibía como influencias extranjeras en el país.

Laureano Gómez tuvo que delegar su cargo a Roberto Urdaneta Arbeláez debido a problemas de salud en el noviembre de 1951, aunque se pensaba que la violencia sectaria iba a reducirse con la llegada de él al poder, lo que pasó en realidad fue que se recrudeció tanto en la ciudad como en el campo, lo cual llevó a la persecución de personas de la oligarquía, encontrando acontecimientos como que el 6 de septiembre de 1952, fecha en la que “fueron incendiados en Bogotá los diarios liberales *El Tiempo*, del expresidente Eduardo Santos, y *El Espectador*, de los descendientes de don Fidel Cano.” (Caballero, Pág.349). Ahora bien, en el sector rural, la policía conocida como chulavita o los pájaros, dieron una persecución más sanguinaria a las familias campesinas que se consideraran de militancia liberal. A mediados de 1953, Gustavo Rojas Pinilla, con el respaldo de diferentes sectores políticos y militares llegó al Palacio de Justicia y “tomo el poder en nombre de las Fuerzas Armadas” (Caballero, pág.351), el poderío conservador, caía frente a un golpe de estado, bendecido por los líderes conservadores Mariano Ospina y Gilberto Alzate, como por el cardenal primado Crisanto Luque, arzobispo de Bogotá; la militancia liberal también celebró el cuartelazo y una opinión casi unánime de la prensa exaltando al militar.

Aunque parecía que Rojas Pinilla llegaba como un salvador, en realidad era un militar ultraconservador, al cual podría discutirse si “más que una dictadura militar, la suya fue en los primeros tiempos una continuación de las dictaduras conservadoras de los siete años anteriores.” (Caballero 2018, Pág.353) Adicional a ello, a pesar de la entrega de armas por parte de las guerrillas liberales, la violencia en las zonas rurales continuó. Las ideas de censura impulsadas por Laureano Gómez se radicalizaron, llegando incluso a prohibir ciertos géneros musicales, debido a que:

“Tras hacer un balance de la incidencia de la música popular mexicana [e incluso el Rock and Roll] y de la acogida que tuvo en el escenario social [esencialmente en los jóvenes], Rojas señala que algunas melodías incitaban a la violencia y a prácticas que estaban fuera del orden establecido, por eso se debería censurar a los compositores, si

era necesario [...] El presidente Rojas Pinilla reiteró que para los colombianos la música colombiana debía ser algo que los identificara, así como la religión y su historia. Hizo una fuerte crítica a otros géneros musicales, como el bolero, el bunde, el merengue, el paseo, la ranchera, el corrido, y el tango, porque venían del extranjero y no necesitaban creación, sino imitación.” (Acuña, 2013, pág.261)

Además, se desató una persecución contra el comunismo, que fue declarado ilegal en la Asamblea Constituyente que lo proclamó presidente. El descontento civil fue en incremento, lo que dio lugar a la organización de un Frente Civil de oposición, el cual encaminó todos sus esfuerzos:

“a la preparación de una huelga patronal que cubriría la banca, la industria y el comercio y cuyos efectos se verían desde el 6 de mayo. La gran prensa dejó de aparecer; siguieron su ejemplo los grandes rotativos de la provincia. El movimiento se convirtió en una huelga nacional: cese de la actividad bancada, paro del transporte urbano e intermunicipal, cierre del comercio.” (Ayala, 1996, pág.66)

En 1957, Rojas Pinilla entregó el cargo a una Junta Militar conformada por cuatro generales, lo que puso fin a su mandato. En 1958 se consolidó el Frente Nacional, un pacto entre conservadores y liberales que se originó en parte desde el Frente Civil, esto debido a que:

“La Junta Militar permitió que el FC [Frente Civil] diera pasos en firme para la consolidación del sistema bipartidista colombiano. Restaba legitimar jurídicamente la apropiación que del Estado hacían las élites económicas identificadas en las cúpulas de los dos partidos tradicionales. El gobierno militar de tránsito sirvió de árbitro a todo el proceso de acomodamiento del proyecto político del Frente Nacional” (Ayala, 1996, pág.77)

Este acuerdo estableció una distribución equitativa de poder entre ambos partidos en las diferentes ramas del Estado, con alternancia en la presidencia entre liberales y conservadores durante 16 años. Aunque el Frente Nacional formalmente duró hasta 1974, la influencia bipartidista continuó hasta la Asamblea Nacional Constituyente de 1991.

1.2 LA CONSOLIDACIÓN DE LAS PRIMERAS GUERRILLAS

De acuerdo con Pataquiva (2009) en relación con la constitución de las guerrillas después del asesinato de Gaitán identifica 3 etapas. La primera etapa fue la construcción de las autodefensas campesinas, cuyo origen puede remontarse al golpe político sufrido por los liberales con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948. Este hecho desencadenó procesos de organización y lucha armada en diferentes zonas rurales en los años siguientes, especialmente en regiones como Tolima, Huila, Meta, Caldas, Antioquia, Cauca y Nariño particularmente durante el periodo de La Violencia (1948-1954). En este contexto, “en cuatro años de violencia, estos núcleos guerrilleros comunistas crecen y aumentan su control territorial y dominio por la fuerza de grandes masas a las que organizan políticamente” (Pataquiva, pág.158). Algunos de estos grupos se desarmaron en 1954, debido a la amnistía otorgada por los decretos 1823 y 2062 del año 1953, pero no todas las guerrillas siguieron ese camino. De hecho, “las guerrillas comunistas de Cundinamarca, Tolima, Santander, Antioquia y el Huila” (Pataquiva, pág.159) continuaron sin entregar sus armas, consolidando su control en estas regiones.

La segunda fase se desarrollaría en la formación de la militancia y sus luchas, con acciones sociales como el movimiento agrario y la toma de tierras, un proceso que se extendió desde mediados de los años 50 hasta principios de los años 60. Esta etapa tiene su punto de génesis en el conflicto de Villarrica (1955-1958), cuando el gobierno intentó disolver el poder territorial que las guerrillas comunistas habían ganado en la región. Se organizaron diferentes operaciones tanto en Sumapaz como en el oriente del Tolima, lo cual no solo desestabilizó Villarrica, sino también el control que los grupos guerrilleros habían obtenido en otras áreas. “Luego de tres años, la dirección del Partido Comunista [decidió movilizar] sus masas organizando la población civil en columnas” (Pataquiva, 2009), lo que llevó a la creación de coaliciones en otras regiones del país, como El Pato, ubicado en Caquetá, y El Guayabero en el Meta.

Lo anterior llevaría a la tercera fase, caracterizada por la formación de las llamadas Repúblicas Independientes. Estas áreas, como Marquetalia, Riochiquito, El Pato y

Guayabero, fueron denominadas así porque los grupos guerrilleros que las controlaban establecieron una autonomía de facto frente al Estado colombiano. En estas zonas, las guerrillas comunistas ejercían control territorial y político, administrando justicia y organizando la vida de las comunidades sin intervención del gobierno. Estas repúblicas fueron vistas como una amenaza a la soberanía estatal debido a su independencia política y militar. Como resultado, fueron perseguidas por medio de la llamada Operación Soberanía, ordenada por el presidente Guillermo León Valencia. Dentro de esta ofensiva se encontraba la conocida Operación Marquetalia, que buscaba dismantelar estos enclaves insurgentes. Parte de las causas para su persecución, como señala Pataquiva, provinieron de denuncias públicas de figuras como el senador Álvaro Gómez Hurtado, quien “denuncia públicamente estos hechos mostrando la amenaza que se encuentre tras la supuesta autonomía política de estas regiones” (Pataquiva, 2009, pág. 160).

Con la formación del Frente Nacional, en las zonas rurales la población campesina comenzó a organizarse y armarse, en algunos casos influenciados por distintas ideologías internacionales. Esto llevó, en la década de 1960, al surgimiento de grupos armados como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN). Las FARC surgieron principalmente a partir de los movimientos que buscaban una reforma agraria y justicia social, en consonancia con el auge del comunismo internacional, aunque su origen fue más una respuesta a las condiciones internas de Colombia que a apoyos extranjeros directos como las ideas marxistas y comunistas. En contraste, el ELN tuvo una conexión más estrecha con la Revolución Cubana y el marxismo-leninismo, adoptando la influencia de la guerrilla cubana y la teología de la liberación, una corriente que vinculaba la lucha religiosa con las causas sociales.

Estas guerrillas se formaron en un contexto de injusticia social, conflicto político y crecientes desigualdades. Durante las décadas de 1970 y 1980 la confrontación se intensificó, en el texto *Orígenes, dinámicas y crecimiento del conflicto armado* del Centro Nacional de Memoria histórica, nos expresaron que las guerrillas en los años 60s van a nacer:

“como respuesta a los problemas agraria no resueltos, producto de una larga tradición que ya tenía el país de afrontar con violencia los conflictos sociales y políticos

[...] y porque en el contexto de la guerra fría había un auge de movimientos insurgentes y de liberación nacional inspirados en el triunfo de la revolución cubana” (pág.5)

Conflictos por la tierra, el poderío de multinacionales y terratenientes, e incluso la persecución del nuevo enemigo del Estado, el comunismo, que estaba siendo de interés por una parte de la población civil tanto en lo rural como en lo urbano, van a ser factores importantes para que se consoliden guerrillas tales como FARC y las ELN en sus territorios.

Las FARC surgieron a mediados de los años 60, aunque no existe una fecha o acción específica que marque su fundación formal, este grupo guerrillero se originó de manera progresiva como una respuesta a la violencia bipartidista y la exclusión política que sufrían los campesinos durante el período del Frente Nacional, organizándose en la región de Marquetalia, en el departamento de Tolima, al suroeste de Colombia. Más que una fundación puntual, las FARC nacieron del proceso de organización armada de grupos campesinos que se resistían al control estatal y buscaban reivindicar sus derechos sobre la tierra. A lo largo del tiempo, estas agrupaciones fueron consolidándose, adoptando una ideología marxista-leninista y convirtiéndose oficialmente en las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia durante la Conferencia Guerrillera del Sur en 1964. Sin embargo, como Pataquiva señala (2009) su origen, devendrá de posicionamientos y organizaciones políticas anteriores a la fecha como “el partido socialista revolucionario (PSR) [que] se funda en 1924, [y] para julio de 1930 cambia el nombre por Partido Comunista Colombiano.” (Pág.156) este autor, nos señaló que las raíces de lo que se conocía como las FARC, se mezcla con el surgimiento de este partido, planteando tres fases enunciadas al comienzo de este apartado.

El mito fundador de este grupo armado, referencia la operación Marquetalia llevada a cabo en el año de 1964, que, de acuerdo con autores como Lara, no tuvo un verdadero alcance, ya que:

“no fue exitosa y, por el contrario, a pesar del gran número de bajas de campesinos, cientos de ellos lograron escapar y organizarse bajo la dirección de Pedro Antonio Marín. Quien sería conocido con el alias de Manuel Marulanda Vélez”. (Lara, 2015)

Así, se consideraría este momento como el nacimiento de esta guerrilla. Pese a esto, no sería si no hasta la Segunda Conferencia del Bloque Sur que es oficializada la formación de este grupo armado el 05 de mayo de 1966, dicha conferencia fue el momento donde:

“planean expandir la acción de guerra de guerrillas móviles a otras áreas del país. Se constituyen seis nuevos núcleos guerrilleros [...] cambiando su estrategia de reactiva defensiva a una de ofensiva directa con el propósito [...] sería la toma del poder.” (Pataquiva, pág.163)

Es así como en los años 60 se gestó un proceso de organización en torno a nuevas formas de construir la nación, fuera de las que la élite estatal defendía. Una de ellas fue el marxismo-leninismo, adoptado por grupos como las FARC. Sin embargo, este no fue el único grupo que tuvo este corte político (con algunas diferencias) y que se fundó por esas mismas fechas. Otro grupo armado de gran importancia histórica en el conflicto armado de Colombia fue el ELN (Ejército de Liberación Nacional), el cual también surgió en ese contexto, el cual sería:

“una guerrilla fundada por estudiantes y profesionales que acoge las teorías del foco armado del Che Guevara que se asienta en zonas rurales del oriente del país y Antioquia, pero que logra algún arraigo entre estudiantes y sobre todo en la clase obrera petrolera”. (Centro Nacional de Memoria Histórica, Pág. 7)

En las filas del ELN, militaron sacerdotes, conllevando a que esta fuerza insurgente se conformara entre una ideología política como el marxismo, así como de un cristianismo revolucionario, con base en la teología de la liberación. Uno de los personajes que se distinguió en su militancia en este grupo, fue Camilo Torres Restrepo, quien:

“tiene dos impactos centrales en el ELN, primero, su figura legítima en cierta forma a la naciente guerrilla y segundo en la aproximación a las corrientes de cristianos críticos que se van a desarrollar posteriormente, influidas por el sacerdote, quien es indudablemente pionero en este campo” (Vargas, 2006, citado en Bustos, 2020, pág.1378).

Es indudable como lo mostrara Bustos (2020), que, a través de las similitudes simbólicas entre el marxismo y el cristianismo, como el sacrificio, la dedicación, la condena de la violencia injusta y la promoción de una iglesia popular, el ELN los utilizó como factor unificador y generador de valores compartidos entre sus militantes.

Gallego (2019) explica que, para pensar la fundación del ELN, debe entenderse que estaba sucediendo no solo a nivel nacional, sino internacional. Del primer contexto, puede verse a factores ya tomados anteriormente como la Violencia, la toma del poder por Rojas Pinilla y el pacto denominado Frente Nacional; del segundo contexto, está la revolución cubana, evento del cual acogerían sus banderas, como dirá Gallego (2019):

“El triunfo del Movimiento 26 de julio, conducido por Fidel Castro y Ernesto Che Guevara, generó un proceso de cuestionamiento de las estrategias de lucha política de los viejos partidos de oposición de izquierda [...] lo que dio como resultado nuevas organizaciones políticas, que arrastradas por el fervor del proceso cubano, constituyeron lo que se denominó nueva izquierda” (pág. 63)

Pero, no solo la política se “renovaría” con esta nueva influencia proveniente de cuba, sino que instituciones de carácter más tradicional, como la Iglesia o el ejército también iban a ser parte de esas luchas de liberación que les permitió contemplar esa revolución, la cual dejó una huella importante en toda América Latina, donde se darían importantes procesos de organización y lucha social y política en varios países. Sin embargo, la interpretación unilateral de la experiencia cubana y su reproducción por parte de la izquierda, especialmente los grupos que optaron por la vía armada, generó múltiples traumas en el desarrollo de las luchas y conflictos políticos internos de cada país, resultando en una multiplicación de formas de violencia. (Gallego, 2019)

El proceso de consolidación del ELN comenzó a partir de la influencia de la revolución cubana. Esta no llegó por medios de comunicación ni por rumores, sino que fue impulsada por la constitución de la Brigada Pro-Liberación Nacional José Antonio Galán. Esta brigada fue creada en 1962 por siete estudiantes colombianos que viajaron a Cuba con becas estudiantiles, en el mismo año en que Estados Unidos impuso un bloqueo militar a la isla. Como señala Gallego (2019), ante las condiciones de guerra en el país, se:

“ofreció a los estudiantes colombianos [...] evacuarlos hacia su país de origen. Después de una reunión a la que asistieron 27 jóvenes, [de sesenta que eran en un principio] y de discutir sobre lo difícil de la situación, 22 de ellos resolvieron quedarse, colocando como condición única, que se les diera preparación militar para [...] defenderse cuando sobrevinieran los ataques.” (Pág. 71)

Una vez superada la crisis de los misiles y con el compromiso de Estados Unidos de no invadir Cuba a cambio del desarme y la retirada de los misiles soviéticos, once de los veintidós estudiantes que habían solicitado formación militar insistieron en recibir un curso de adiestramiento en tácticas de guerrilla. Siete de ellos finalizaron este curso, y entre ellos se encontraban Fabio Vásquez Castaño, Víctor Medina Morón, Heriberto Espitia, Ricardo Lara Parada, Luis Rovira, Mario Hernández y José Mechan, quienes fundaron la Brigada José Antonio Galán, con Vásquez Castaño como su máximo líder.

Este grupo, empieza su trabajo en Colombia, con el regreso de Víctor Medina Morón especialmente en Santander, Bucaramanga y Barrancabermeja, zonas donde previamente había tenido una actividad política y en las cuales debía encontrar el lugar para establecer la primer base de operaciones. El primer foco se estableció en el departamento de Santander, específicamente en San Vicente de Chucurí en la vereda la Fortuna. Escogido este espacio debido a “la tradición de lucha del pueblo santandereano; [...] la circunstancia de no existir grupos bandoleros que podrían ser causa de confusión para la gente; topográficamente se contaba con un terreno óptimo para la guerra de guerrillas” (Gallego, pág.74, 2019) además de que era un territorio que le permitía al grupo tener un control sobre la zona más rica del país y el ferrocarril del Magdalena.

Entre 1963 y 1964, comienza una exploración en las zonas escogidas y se inicia un proceso de formación militante tanto en los espacios rurales con el campesinado, como en los urbanos con el estudiantado; creando redes desde diferentes frentes. Es así, como se va estructurando el primer grupo, que iba a integrar la primera marcha del ELN, “conformado con campesinos de las veredas de Santa Helena del Opón, La fortuna, la región de Riofuego y Simacota. La mayoría de ellos radicados como colonos, en el Cerro de los Andes.” (Gallego, Pág.79. 2019) quienes tenían una motivación diversa para su afiliación con el grupo, la mayoría procedía de familias con inclinaciones liberales y comunistas en la región; otros fueron herederos

directos de las prácticas de la guerrilla liberal liderada por Rafael Rangel, mientras que otros se inspiraron en los ejemplos y narrativas de sus padres relacionados con las luchas campesinas y políticas.

De lo anterior, el 04 de julio de 1964, “en la finca de los padres de Pedro Gordillo, a las 8 de la noche, [a estar] los 18 que emprenderían la primera marcha [...] con rumbo hacia Noroccidente con el propósito de llegar al cerro de los Andes.” (Gallego, 2019, Pág. 81) lugar en donde se estableció el segundo campamento y que sería el lugar de capacitación y entrenamiento para la vida militar y política desde los ideales del grupo, empezando con el estudio de dos materiales que marcarían sus actividades y costumbres el *Manual de tácticas guerrilleras* y el *Código del guerrillero*. Al pasar un tiempo en la formación militar, ideológica y política se realizó el juramento de bandera, del cual hizo parte la consigna dejada por el movimiento de Los Comuneros en 1789 (Ni un paso atrás, liberación o muerte) resumida como “Nupalom”, así comprender -como lo dirá Gallego (2019)- este “ritual”, en cierta medida, entendido como un compromiso hasta la muerte, una entrega total y un desapego absoluto.

En sus primeros meses, el ELN enfrentó diversas dificultades, destacándose entre ellas la división interna entre las áreas rurales y urbanas, lo que afectó significativamente su desarrollo y cohesión como grupo, pues lo que se estableció en las ciudades no estaba aportando suficiente para la lucha, teniendo que sobrevivir gracias a lo que se les podía hacer llegar de las zonas rurales. A esto se sumaron procesos de insubordinación en Cuba, donde algunos miembros del ELN, enviados a la isla para recibir entrenamiento y formación ideológica, comenzaron a cuestionar el liderazgo y las estrategias del grupo.

Esta insubordinación reflejaba tensiones internas sobre el enfoque del movimiento revolucionario, con ciertos combatientes sugiriendo métodos alternativos o mostrando resistencia a las directrices emanadas del liderazgo en Colombia. Estos desacuerdos dificultaron la consolidación de una línea de mando unificada, lo que afectó tanto la moral del grupo como la implementación de sus tácticas. Frente a estas dificultades, el primer Comandante, Fabio Castaño, al considerar y entender esas necesidades económicas, morales e incluso con el fin de dar a conocer públicamente al ELN, decide lo que sería considerado como el mito fundacional del grupo: la toma de Simacota.

Así como la operación Marquetalia representó el punto de partida para la formación y reconocimiento de las FARC, la toma de Simacota marcó una fase crucial para el ELN. Este evento no solo simbolizó el inicio de su proceso de consolidación, sino que, como señala Gallego (2019), fue una estrategia esencial para asegurar su supervivencia y evitar la desaparición de su lucha revolucionaria. Esta toma iniciaría a finales de diciembre de 1964, en donde “un grupo compuesto por 22 hombres, bajo la conducción de Fabio Vásquez y Medina Morón, inicia la marcha de acercamiento hacia el objetivo militar de su primera acción guerrillera: la población santandereana de Simacota, con aproximadamente cinco mil habitantes”. (Gallego, pág.86, 2019) entrarían a Simacota el 7 de enero de 1964, con un repliegue que neutralizó a los policías, dejándolos fuera de combate, la guerrilla aseguró el control total de la zona al eliminar cualquier posibilidad de resistencia, como el arribo de una patrulla militar, la cual se encontró con minas estratégicamente colocadas, y que continuaría con un intercambio de disparos. El ELN con sus dos cabezas principales Castaño y Morón, se posicionarían y reunirían en la plaza principal junto con la población, en donde se destacaría la declaración de un manifiesto en el cual expresarían su punto de vista frente a diferentes situaciones sociales, económicas, políticas, laborales, entre otras, con el cual como dirá Gallego:

“El ELN nace a la vida política del país a través de un discurso radical, que se va afianzando con el tiempo y que se constituye en su elemento más cohesionador, pero a la vez, el que define con mayor agudeza el carácter de sus contradicciones internas; la verticalidad, cierto grado de mesianismo político, y las posturas fundamentalistas y vanguardistas se conjugaron en una práctica revolucionaria que [...] habría de marcar el acontecer cotidiano de la vida guerrillera.” (pág.89)

De este modo, se finalizaría el proceso de consolidación, pero a su vez comenzaría el de una lucha con un candelero público permanente, de una de las dos guerrillas más influyentes a nivel nacional. Pues para contextualizar y examinar la evolución del conflicto armado en Colombia, se debe (o debería) tomar a consideración la comprensión de los inicios de las dos principales guerrillas del país, el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), debido a que muchas veces se deja esto de

lado, y se empiezan a tomar acciones que cometieron en épocas donde se estaba perdiendo el ideal revolucionario o se encontraban en una crisis ya sea económica o militar. Entender esos primeros pasos de lucha y oposición a las formas de gobierno estatal, ofrece una comprensión integral de las motivaciones y objetivos de ambas guerrillas. Ya que si bien la búsqueda de justicia social, la reforma agraria y la participación política fueron aspectos fundamentales de sus agendas, las disparidades en sus enfoques y tácticas generaron dinámicas y resultados diversos durante el desarrollo del conflicto, por un lado, podemos ver hoy unas FARC con una agenda política más activa luego de la firma de los acuerdos de paz del 2016, convertida a partido político, refundado con el nombre de Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común y años más tarde, en el 2021, adoptaría el nombre de Comunes; y por otro lado, podemos ver las actividades del ELN, la cual sigue siendo una guerrilla activa, que se encuentra en la fecha de este escrito(2024), en un proceso de diálogo con el gobierno del presidente Gustavo Petro.

1.3 EL SURGIMIENTO DEL PARAMILITARISMO

Ahora bien, para entender el complejo marco del conflicto armado colombiano, resulta esencial profundizar en el surgimiento del paramilitarismo, otro de los actores armados que se sintió a partir de los años 80s del siglo XX, y del cual se requiere para comprender plenamente las raíces y dinámicas de este conflicto.

Para hablar del paramilitarismo en Colombia, hay que remontarnos a decisiones estatales, que pensadas como “un bien” para un sector específico de la población, no fue sino la forma en que la élite mostró el control que podía hacer en un territorio y que fuera “legal”. De esta forma, los grupos paramilitares, como podemos ver desde el texto de Velásquez (2007) *Historia del paramilitarismo en Colombia* van a generarse no desde los años 80s. Durante la época de La Violencia, surgieron grupos como los Pájaros y los Chulavitas, organizaciones de filiación conservadora que comenzaron una persecución contra militantes del liberalismo, de esto nos indicara Daniel García-Peña Jaramillo, que las raíces del paramilitarismo:

“se encuentran en la vieja práctica de las elites colombianas de utilizar la violencia para obtener y mantener sus propiedades y sus privilegios en connivencia con el Estado. Los antecedentes más cercanos se encuentran en los grupos que surgieron en la

violencia de los años cuarenta y cincuenta... (cuando) ... Grupos privados, como los denominados Pájaros, operaron con el apoyo y la complicidad de las autoridades.” (Daniel García Peña Jaramillo 2007, como se cita en Velásquez, 2007, pág.137).

Este contexto de violencia estructural fue respaldado, más adelante, por normativas legales que facilitaron la formación de grupos armados civiles, como lo demuestra el Decreto 3398 de 24 de diciembre de 1965 y la Ley 48 de 1968. Estos actos legislativos permitieron que los civiles se armaran "en defensa de un estado contrainsurgente" (Project Counselling Service, et al., 2014, pág.13 como se citó en Sánchez, 2019, pág.69), y establecieron directrices para promover la creación de grupos de civiles armados en colaboración con las fuerzas armadas.

Estas regulaciones fueron interpretadas por la Comisión de Derecho Internacional Humanitario (CDIH) como una de las principales pruebas de la responsabilidad del Estado colombiano en la promoción de lo que más tarde se conocería como paramilitarismo. (Sánchez, 2019) Según la CDIH, algunas de estas normativas “regulaban de forma más detallada y con mayores alcances las funciones y relaciones entre los grupos de civiles armados y las fuerzas de seguridad del Estado, que la regulación dispuesta en el Decreto Legislativo 3398 de 1965” (Cajar et al., 2018, p. 11 como se citó en Sánchez, 2019, pág.69). En 1969, se autorizó la creación de las juntas de autodefensa, una organización militar compuesta por civiles seleccionados de la zona de combate, entrenados y equipados para enfrentar a los grupos guerrilleros o para colaborar con las tropas en acciones de combate (Cajar et al., 2018, Pág.23, como se citó en Sánchez, 2019, pág.69).

Estos antecedentes demuestran cómo, desde ese momento, la violencia se utilizaba como herramienta para mantener el poder y los privilegios de las élites, con la anuencia del Estado. Además, como señala Velásquez (2007), es importante considerar que esta organización adoptó influencias ideológicas del extranjero. Por un lado, los entrenamientos militares proporcionados por Estados Unidos en Colombia fomentaron dinámicas de contrainsurgencia entre los soldados; por otro lado, en Francia, durante su lucha contra los movimientos independentistas, se crearon organizaciones paramilitares que “concluyeron que quien controlara y ganara la población tenía el éxito asegurado, y ante las dificultades

para su adhesión, dedujeron que el desplazamiento de la población civil era una forma de quitarle el apoyo al enemigo” . (Pág.135)

Estas ideas culminaron en la adopción de la Doctrina de Seguridad Nacional en América Latina, específicamente en Colombia, la cual promovió la idea de que los gobiernos debían combatir cualquier forma de oposición interna, considerándola una amenaza para la seguridad nacional. Esta doctrina estuvo estrechamente vinculada a la fundación de la Escuela de las Américas en 1946, una institución que, desde su creación, entrenó militares y policías colombianos centrándose en tácticas de contrainsurgencia y represión, que se alineaban con los principios de la doctrina. Los egresados de esta escuela han sido señalados por su participación en graves violaciones de derechos humanos, incluyendo los conocidos como "falsos positivos", un caso en el que civiles fueron asesinados y presentados como guerrilleros. Como señala Ruiz (2022), "Muchos de los peores violadores de los derechos humanos de América Latina se han formado en esta academia militar y han seguido practicando y transmitiendo a otras generaciones las lecciones militares aprendidas en los Estados Unidos" (parr. 22).

Por otra parte, en la época de los setentas se da comienzo al Estatuto de Seguridad a(Decreto 1923 de 1978), promulgado durante el gobierno de César Turbay, en el cual se implementaron diversas medidas antisindicales, de restricción de la información e incluso una jurisdicción militar sobre civiles en casos relacionados con afectaciones al orden público. Lo cual causó, como señala la Comisión de la Verdad (2020): "el Estatuto convirtió en potencial enemigo interno a los disidentes políticos, intelectuales críticos, líderes sociales, sindicales, campesinos e integrantes de los nuevos movimientos urbanos. Los organismos de inteligencia persiguieron y relacionaron con la insurgencia a quienes eran críticos del sistema" (p. 150).

Es así, como la doctrina, que veía las amenazas internas como el principal peligro para el estado, se reflejó años después en el Estatuto al otorgar amplios poderes a las fuerzas militares y de seguridad para reprimir actividades consideradas subversivas. El decreto permitía la detención arbitraria de sospechosos, la censura de medios de comunicación y el enjuiciamiento de civiles en tribunales militares, consolidando así una estrategia para

combatir la insurgencia y mantener el orden interno y como se expresará en un artículo de la Comisión de la Verdad:

“El Estatuto de Seguridad y su aplicación sobresale como un momento de desconcierto, dolor y zozobra dentro de los sectores sociales organizados y comprometidos con el avance social [...] Desencadenó un repertorio de actuaciones alarmantes de las fuerzas militares y de policía: allanamientos de domicilio sin orden judicial, detenciones arbitrarias, torturas, desaparición forzada, consejos verbales de guerra para juzgar a civiles, hechos que constituyeron una falta de garantías y libertades constitucionales flagrantes y de ausencia de seguridad para quienes las reclamaban.” (2020)

Este sería el camino por el cual se le diera “potestad a los militares para considerar como amenaza a cualquier crítico u opositor del Estado y que estuviese en contracorriente de la política que se tenía.” (Bedoya, 2018, pág.791) para que ya llegados los años 80s, en la presidencia de Belisario Betancur Cuartas, al considerar “que el Estado había otorgado ventajas inadmisibles a las organizaciones subversivas” (Velásquez, pág.138) pudiera con las fuerzas militares, y presuntamente narcotraficantes de la época, formar grupos paramilitares como una estrategia para desestabilizar tanto a militantes de las guerrillas como a comunistas (esto se puede ver con la persecución a por ejemplo la Unión Patriótica) tanto así que “los grupos de autodefensa de la mano del ejército lograron detener el avance de las iniciativas populares y el apoyo al movimiento comunista en la región del Magdalena Medio” (Velásquez., Pág.797)

Entre los gobiernos de Belisario Betancur (1982-1986), Virgilio Barco (1986-1990), César Gaviria (1990-1994) los grupos paramilitares iban a configurarse de diversas formas dependiendo características regionales o subregionales, llevando a cabo acciones caracterizadas por el uso sistemático de amenazas, asesinatos selectivos, masacres, detenciones arbitrarias y desapariciones forzadas, lo que constituyó graves violaciones de derechos humanos. Estas prácticas, iniciadas durante estos periodos, se han extendido hasta

la actualidad en diversas formas de violencia paramilitar. Como se establecerán en las conclusiones del libro *Estudios del paramilitarismo: Análisis regionales e investigaciones acerca de la subjetividad paramilitar* de Olga Sánchez, Sandra Rodríguez, Byron Ospina, Víctor Murcia & Nydia Mendoza (2023):

“la consolidación territorial del paramilitarismo como fenómeno regional y subregional se caracteriza por tener (en el seno de su dinámica socio territorial) una trayectoria criminal diferenciada, la cual se expresa en los distintos modos en que se actúa como grupo armado; es decir, el accionar paramilitar en el ámbito subregional tiende a variar de acuerdo con el tipo de relación que se entreteje con los actores locales, ya sea como ejército privado al servicio del narcotráfico, como fuerza despojadora de tierras, intermediador electoral [...] o incluso como brazo armado de las propias Fuerzas Militares en operaciones contrainsurgentes. (Pág.248)

Por este motivo, más allá de perseguir a grupos insurgentes, las organizaciones paramilitares van a perseguir a los civiles, pues ellos, son la base social y política del enemigo, principalmente de izquierda Sin embargo, no es sino hasta los periodos presidenciales de Cesar Gaviria (1990-1994) y Ernesto Samper (1994-1998) que las organizaciones paramilitares iban a regularizarse por medio de los decretos 2535 de 1993 y 356 de 1994, en las cuales se impulsa la creación de Asociaciones comunitarias de Vigilancia Rural, es decir, en el panorama nacional, entrarían las que iban a ser conocidas como las Convivir.

Estas como se expresará en el Boletín No.27 de la Comisión colombiana de Juristas serian “verdaderos grupos paramilitares al amparo del Estado, y organizaciones que actuaban en conjunto y coordinadamente con los grupos paramilitares” (2008, pág.2), es así como se fueron organizando “unas estructuras armadas que usaban informantes con el permiso del uso de armas de uso privativo de las fuerzas armadas con el objetivo de establecer el orden público turbado en algunas zonas del país” (VerdadAbierta, 2013) prestando servicios de vigilancia y seguridad privada a una comunidad en específico, empero, como aparecerá en el Informe 748-CI-00812 del Ejercito nacional de Colombia y citado por la Comisión de la Verdad en el capítulo *No Mataras* del Informe Final de la Comisión de la Verdad la decisión sería un “arma de doble filo [...] ya que, al permitir la creación de unidades privadas de

seguridad con acceso a información y armas, los grupos de Autodefensas existentes crearon diversas Convivir en zonas del país con intereses particulares” (2022, pág.310). Las Convivir, conllevarían a que como se dirá en varios artículos e investigaciones, se pudiera dar la formación de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) cuyo comandantes serían el conocido como Carlos Castaño Gil, Vicente Castaño y Salvatore Mancuso.

No es sino hasta el año de 1999, y en la presidencia de Andrés Pastrana (1998-2002) donde se:

“incluyó la lucha contra los grupos paramilitares como parte de su plan estratégico, ordenó el desmonte total de las Convivir, destituyó a los generales Rito Alejo del Río y Fernando Millán por sus nexos con paramilitares e incluyó el combate a los grupos de autodefensa como tema de la Agenda Común por el Cambio hacia una Nueva Colombia, firmada con las FARC en el Caguán” (García, 2007, como se citó en Velázquez, 2007, pág.139)

Aunque fueron declaradas inexequibles, en el primer periodo de Álvaro Uribe (2002-2006) se pregona la Ley de Justicia y Paz, un marco jurídico que quería facilitar el proceso de desmovilización de paramilitares e inicia un proceso de paz, con algunos de los bloques de las AUC. Este acto jurídico va dejar las víctimas de lado, y, además, como plantea Velázquez (2007) se va “asegurar la impunidad de sus acciones, permitirles legalizar sus bienes ilícitos y dotarlos de facilidades para el ejercicio político.” (pág.40). Con los procesos anteriores, se suponía que iba a ser el fin del paramilitarismo en Colombia, al menos desde la creación de grupos como las Convivir que estaban amparadas por la ley, además del proceso de paz llevado a cabo en los dos periodos (2002-2006 y 2006-2010) de presidencia de Álvaro Uribe con las AUC; sin embargo, como se titulara un artículo de Verdad Abierta (2015) *El paramilitarismo en Colombia ¿realmente se desmontó?* mostrará que el Bloque Elmer Cárdenas (BEC), dirigido por Fredy Rendón Herrera:

“se convirtió en la última estructura paramilitar en ser desmontada, lo que significó, según el Gobierno de la época, en la desaparición del paramilitarismo tal como lo percibió el país durante más de tres décadas: un temible y poderoso proyecto político-

militar con tentáculos en diversos sectores del Estado, principalmente de las Fuerzas Militares, destinado a combatir las guerrillas con métodos de terror.” (2015)

Aunque esto pudiese ser cierto, también es cierto que muchos desmovilizados volvieron a tomar las armas y generar prácticas ilícitas, una de ellas en torno al narcotráfico, o las denominadas Autodefensas Gaitanistas de Colombia que tiene una “presencia en más de 20 departamentos de Colombia” (InSight Crime, 2023) planteando si las que ahora se denominan Bacrim (Bandas Criminales) no son sino los rezagos y otra forma de denominar lo que ya existía tiempo atrás.

1.4 EN BUSCA DE UN CAMBIO, LOS INTENTOS DE PAZ EN COLOMBIA

El transcurrir del conflicto armado en Colombia, ha tenido momentos de un incremento de la violencia, donde los diferentes actores desde diversos accionares han causado una marca que nunca debe olvidarse por el país; al igual que esos momentos en los cuales ciertos dirigentes han estado en la búsqueda de una posible paz, ya sea por motivos económicos o políticos o realmente al pensar en una verdadera reconciliación para el país entero. Diferentes gobiernos han planteado procesos de paz que son igual de importantes para entender que ha pasado y sigue pasando con esas violencias que se han mantenido por casi 80 años, debido a que tuvieron un papel crucial en la búsqueda de esa estabilidad, esclarecimiento, el fin de la violencia, la justicia social y sentar bases para un país donde los regionalismos o los sectarismos no preponderen el panorama social cotidiano tanto de los contextos urbanos como rurales, aunque habría que preguntarse si esto en realidad se ha logrado.

Así mismo, lograr una paz total, como plantea la presidencia actual (Gustavo Petro) ha sido y sigue siendo un desafío debido a cada factor que ha marcado la realidad colombiana desde los años 20s del siglo XX; sin olvidar, que aún sigue en el panorama político y económico principalmente intereses de élites por el poder en diferentes ámbitos desde administrativos como territoriales; aún existe la presencia persistente de grupos armados, por esa diferenciación entre lo que quiere cada parte y la dificultad para abordar las causas profundas del conflicto. Es de esto, que a pesar de los avances logrados o no, de algunos de

los procesos de paz, llevados a cabo por los gobiernos principalmente de los años 90s hasta nuestra fecha, posibilita entender la formación de una paz duradera en Colombia. El camino, que el país ha adoptado para negociar la paz, ha tenido diferentes matices acordes a posicionamientos políticos, la forma de gobierno de turno o las necesidades que se tuvieron para alcanzar un dialogo, como establecerá German Valencia (2019) el comienzo de las guerrillas (cualquiera de sus frentes) y el enfrentamiento con el Estado ha llevado que se tomen dos caminos para negociar y dialogar una paz:

“Hasta finalizar la década de 1970, el camino más adoptado fue el de las acciones de guerra, con el que se buscó acabar por vía armada el conflicto interno; pero luego de varias décadas de confrontación y sin tener seguro este rumbo, a partir de la década de 1980, comenzó a explorarse la salida negociada, ofreciendo incentivos legales para la dejación de armas -como las leyes de amnistía e indulto- o creando organismos especializados con el poder de negociar la paz.” (2019, pág.29)

Esta segunda salida, causó que los gobiernos, establecieran y negociaran una o varias normas, en las cuales ambas partes, tanto el Estado colombiano como los grupos armados insurgentes (sin olvidar el proceso de paz con los paramilitares con el gobierno de Uribe) llegue a negociar unos acuerdos para la dejación de armas y se diera una paz entre estos.

Desde la presidencia de Cesar Turbay, donde se le dará una amnistía a los ciudadanos colombianos, “autores o partícipes de hechos que constituyan rebelión, sedición o asonada, y delitos conexos con los anteriores, cometidos antes de la vigencia de la presente Ley” (Congreso de Colombia, 1980, Ley 37, artículo 1) hasta la actual negociación con el ELN en Cuba, muestra que el Estado aparentemente busca llevar un país por el camino de la paz, la convivencia y el buen vivir, sin embargo, volviendo a tomar el periodo de Cesar Turbay, no hay que años antes de proclamar la ley antes citada, se genera el Estatuto de Seguridad, un golpe para los movimientos sociales y un paso para la persecución de ideologías políticas no acordes a la que el país predicara, esto reflejando ese contraste entre la búsqueda de una paz total y los intereses que en realidad tienen algunos sectores de la elite colombiana, de esta forma en el siguiente apartado hablare de uno de los procesos de paz llevados a cabo en este siglo y que tiene una importancia histórica debido al agente armado con el que se negoció la paz.

1.4.1 Del Caguán, una paz frustrada a La Habana, una paz que se construye.

Ahora bien, a lo largo de los años, diferentes gobiernos han intentado generar procesos donde se negocie la paz con los diferentes actores armados que se han movilizado por el territorio. Como establece Valencia (2019) Colombia ha vivido “casi todas las guerras [...] el último de estos conflictos armados data de la década de 1960: a partir de esta surgen agrupaciones guerrilleras con las que desde hace varios años se ha tratado de negociar la paz.” (pág. 28) algunos de los cuales ya se ha negociado la desmovilización, como el M-19, el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) o el Movimiento Armado Quintín Lame.

Cabe señalar, que estos procesos de negociación han tenido procesos complejos, donde por la falta de acuerdos se ha retrocedido y recrudecido el conflicto; otra veces así se logre un acuerdo con el grupo, se formaron disidencias o grupos del mismo carácter, como lo ocurrido con los paramilitares, que pese a la firma de un acuerdo de desmovilización en el periodo Uribe, en los años posteriores se han formado las conocidas Bacrim (Bandas Criminales) una de las más conocidas es el Clan del Golfo; o pese a la negociación en el periodo de Santos con las FARC-EP, a causa de la no aceptación de los acuerdos se generaron diferentes frentes de disidencia, uno de los más conocidos la Segunda Marquetalia. Este ciclo de avances y retrocesos en las negociaciones de paz se refleja claramente en los datos presentados en la tabla Frecuencia de las transacciones de paz en Colombia, 1981-2016, del libro de Germán Valencia (2016). Estos datos muestran cómo, a pesar de la firma de acuerdos, las dinámicas de violencia y la aparición de disidencias continuaron presentes en el contexto colombiano. A continuación, se destacan únicamente los acuerdos definitivos de desarme y desmovilización señalados por el autor en dicha tabla:

Tabla 1 Acuerdos definitivos de desarme y desmovilización en Colombia

Año	Etapa de la negociación	Nombre de la organización	Grupo insurgente	Tipo de acuerdo	de	Acuerdos firmados y conversaciones desarrolladas
1988-1990	Negociación	Consejería presidencial para la Reconciliación,	M-19	Acuerdos definitivos	de	Este acuerdo se firmaría el 08 de marzo de 1990 en los campamentos de Santo Domingo, Cauca, y el

		Normalización y Rehabilitación. (CRNR)		desarme y desmovilización	corregimiento El Vergel, con la verificación de la internacional socialista.
1991	Negociación	Consejería presidencial para la Reconciliación, Normalización y Rehabilitación. (CRNR)	EPL	Acuerdos definitivos de desarme y desmovilización	Firmado en diciembre de 1990. Se establece la dejación de las armas por parte de la agrupación para el 1 de marzo de 1991, además de compromisos de Gobierno nacional para garantizar la desmovilización de los excombatientes.
			PRT	Acuerdos definitivos de desarme y desmovilización	Firmado el 25 de enero de 1991. Se plantea la dejación de las armas por parte de la agrupación, además de compromisos del Gobierno nacional para garantizar la desmovilización de los excombatientes.
			MAQL	Acuerdos definitivos de desarme y desmovilización	El 27 de mayo de 1991 se firmo el acuerdo definitivo para la dejación de las armas del MAQL, además de fijarse compromisos del Gobierno nacional para garantizar la desmovilización de los excombatientes.
1994	Negociación	Consejería presidencial para la Reconciliación, Normalización y Rehabilitación. (CRNR)	Corriente de Renovación Socialista (CRS)	Acuerdos definitivos de desarme y desmovilización	El 9 de abril de 1994, en la localidad de Flor Monte, municipio de Ovejas (Sucre), la CRNR logra suscribir un acuerdo definitivo de desmovilización con la CRS.
			Frente Francisco Garnica (FFG)	Acuerdos definitivos de desarme y desmovilización	En el municipio de Cañaveral, Bolívar, el 20 de junio de 1994 la CRNR establece un acuerdo con el FFG para la desmovilización de esta agrupación.
1998	Negociación	Comisión Gubernamental Negociadora	MIR-COAR	Acuerdos definitivos de desarme y desmovilización	El 29 de julio de 1998, en Medellín, se establece el acuerdo definitivo para la desmovilización del grupo miliciano MIR-COAR
2003 - 2006	Negociación	Oficina del Alto Comisionado en la Consejería	AUC	Acuerdos definitivos de	El 15 de julio de 2003, el alto comisionado para la paz logra un

		Presidencia para la Paz (Luis Carlos Restrepo)		desarme y desmovilización	acuerdo con las AUC para que en un plazo de dos años y medio se lograra la desmovilización de todas las estructuras paramilitares, esto permitió que entre el 2003 y agosto del 2006 se desmovilizaran treinta y cuatro de las cuarenta estructuras paramilitares existentes en el país.
--	--	--	--	---------------------------	--

Fuente: Adaptada de *Organizarse para negociar la paz: Gobernanza de la paz negociada en*

Colombia, 1981-2016, por Germán Valencia, 2016.

Aunque en el cuadro de Valencia (2019) se observa que durante la década de los 90s y el principio del siglo XXI se celebraron diferentes acuerdos con diversos grupos armados, el autor no alcanza a abarcar lo que denominaría como el *acuerdo definitivo de desmovilización y desarme* logrado con la guerrilla de las FARC-EP el 24 de noviembre del 2016 por la Comisión de Paz, la cual también por esa época empieza un Cese al fuego con la guerrilla del ELN, empezando una agenda de negociación que aun continua al día de hoy.

Por otra parte, entendiendo la amplitud de procesos de negociación que han existido en Colombia a lo largo del tiempo, todos igual de importantes, debido a que son parte del camino a la paz total que algún día se espera alcanzar. Solo se mencionará uno de los que siento han marcado más la historia presente de nuestro país, principalmente porque aún son tema de discusión en la contemporaneidad de muchos, ya sea en un ámbito académico como del común.

Uno de las fuerzas armadas guerrilleras que se destacó a lo largo de la historia del conflicto armado en Colombia, es la conocida como FARC-EP, iniciando un proceso de diálogos de paz, en la presidencia de Andrés Pastrana, que duraría cinco años (1998-2002) y que no alcanzó su objetivo. Este proceso, será conocido como los diálogos del Caguán, el cual comienza desde:

“un encuentro que sostuvo el recién elegido presidente de la república, Andrés Pastrana Arango con el máximo dirigente de las FARC, Manuel Marulanda Vélez, en

donde manifestaron sus intenciones de iniciar diálogos para lograr una salida negociada al conflicto armado en Colombia.” (Indepaz, 2013, Pág.1)

Ahora bien, las esperanzas que se pusieron en este proceso fueron más de las que la dinámica interna del país permitió alcanzar, las conversaciones en El Caguán se desarrollaron en un ambiente constantemente complejo y tenso, tanto por esa confrontación que aún había entre la armada colombiana con la guerrilla, como acciones cometidas por las AUC; esto causaría que, a lo largo del periodo de negociación, el progreso de la agenda resultara complicado y los avances fueron notablemente lentos:

“Hechos como el asesinato de tres estadounidenses; la renuncia del Ministro de Defensa y 14 oficiales descontentos con el proceso; la dificultad para la verificación internacional de la zona; el secuestro de un avión en San Vicente del Caguán; las acusaciones sobre el uso de la zona para dirigir ataques, esconder secuestrados o ampliar cultivos de coca; las denuncias sobre el fortalecimiento de los paramilitares; las diferencias sobre el intercambio de “prisioneros”, entre muchos otros hechos contribuyeron con la disolución de estas conversaciones” (Indepaz, Pág.2)

Como se muestra, varios fueron los factores que llevaron a que no se pudiera llegar a una negociación a comienzos del siglo XXI con las FARC, y de ello que en el capítulo *No Mataras*, de la Comisión de la Verdad, el fracaso de estos diálogos (junto con los del ELN) llevaron a que una ciudadanía cansada de la guerra empezaran a ver a las guerrillas “como las principales responsables de la violencia en el país y se abrió paso a la salida militar como la forma para solucionar el conflicto” (2022, Pág.30) reavivando de nuevo el conflicto armado de Colombia, y creando unas ideologías de odio cada vez más altas por el común ciudadano. Lo anterior, sin olvidar el incidente ordinariamente conocido como *Silla vacía* el cual se dio debido a la ausencia de Manuel Marulanda Vélez en la inauguración de los diálogos de paz en San Vicente del Caguán, lo cual causó que las negociaciones empezaran “con el serio cuestionamiento respecto de la seriedad y el compromiso de las FARC por negociar. Tanto fue así que, incluso, del lado de las FARC, pronto empezó la lógica de paralizaciones unilaterales al proceso de negociación.” (Ríos, 2015, pág.5)

A un cuándo, Pastrana jugó “sus cartas para que ese proceso con la guerrilla saliera adelante, la desconfianza seguía allí por un problema cuya solución no se vislumbraba: los paramilitares. La estrecha relación entre miembros de las Fuerzas Militares y las AUC estaba expuesta.” (Comisión de la Verdad, 2022, Pág.349) estos, los paramilitares, fueron uno de los principales motivos por los cuales se debió esperar casi 15 años, para que se pudieran por fin negociar la paz con las FARC-EP debido a que los diálogos y cualquier momento de acercamiento entre el Estado y la guerrilla iba a ser coactado por asesinatos selectivos, compra de políticos, y presunta corrupción de altos mandos militares.

Luego de que los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y las FARC no llegaran a ningún lado, dándose por terminado el proceso en el 2001, un año después empezaría un proceso de paz con los paramilitares que terminó con el cese al fuego y un aparente desmonte de la mayoría de sus bloques armados; mientras, para las FARC-EP pasarían más de 10 años para que se volvieran a interesar una vez más en un nuevo proceso de negociación con el objetivo de poner fin a la guerra con el Estado colombiano, principalmente por el debilitamiento de la guerrilla. Así, llegaría la presidencia de Juan Manuel Santos (periodos de 2010-2014 y 2014-2018), quien se va apartar “de las políticas de seguridad llevadas a cabo durante la década pasada y desde el 1 de marzo de 2011 inicia conversaciones y reuniones exploratorias con las FARC dentro de una lógica de clara convergencia y favorecida” (Ríos, 2015, pág.16)

Los Acuerdos de la Habana, empezaron el 19 de noviembre de 2012 y finalizarían el 24 de noviembre del 2016, con la firma del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, en donde como dirá el mismo texto, será:

“La terminación de la confrontación armada significara, en primer lugar, el fin del enorme sufrimiento que ha causado el conflicto. Son millones los colombianos y colombianas víctimas de desplazamiento forzado, cientos de miles los muertos, decenas de miles los desaparecidos de toda índole, sin olvidar el amplio número de poblaciones que han sido afectadas de una u otra manera a lo largo y ancho del territorio”. (2016, Pág.5)

Fueron cinco años, en los que el gobierno nacional y las FARC-EP con sus respectivos equipos negociadores llegaron a determinar diferentes temas que aun al día de hoy continúan en proceso de consolidación, como por ejemplo los ETCR (Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación) conformados con el fin de facilitar la reincorporación de los excombatientes a la vida civil. Estos espacios ofrecían capacitación, apoyo psicológico y proyectos productivos para los y las excombatientes, muchos de los cuales han tenido que desaparecer o moverse del espacio que se les dio en un principio debido a la persecución que aún viven después de la firma de los acuerdos de paz. Igualmente, hay que ver que las FARC iban a desaparecer desde una agencia armada, pero iban a continuar desde unas instancias más políticas, dando origen al partido Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común, y teniendo diez curules acordadas desde la Habana cinco en el senado y cinco en el congreso. Entre otros temas, como la lucha contra el narcotráfico, una verdadera reforma rural, la creación de la Comisión de la Verdad, para el esclarecimiento de los crímenes durante el conflicto y una reforma agraria que piense verdaderamente en la realidad del campesinado y las diversas zonas rurales del país.

Cabe decir, que como sucedió en otros procesos de paz (Por ejemplo, en la época de Pastrana) el de la Habana, no fue armonioso en principio “sobre todo en los primeros dos años, cuando no hubo un cese al fuego bilateral” (Molina & Vargas, 2022, Pág.22) además de grupos políticos que no querían que este proceso se llevase a cabo, “No obstante, el apoyo a los acuerdos de la sociedad colombiana se evidenció con la reelección del presidente Juan Manuel Santos en segunda vuelta” (Molina & Vargas, 2022, pág.22)

Cabe decir, que este último procesos de paz, aunque ya celebrado, es un proceso que aun al día de hoy se sigue viviendo, acciones como la restitución de tierras o cambiar unos sesgos sociales que se tienen con las personas reinsertadas son circunstancias que se irán construyendo en la búsqueda de consolidar la paz total. Por ello, los acuerdos de paz desde el que no fue hasta los que han logrado algo, han sido hitos fundamentales en esta búsqueda, representando la esperanza de una sociedad que anhela la reconciliación y la convivencia pacífica. Sin embargo, para que estos procesos sean efectivos y perdurables en el tiempo, es crucial que la educación juegue un papel central. La educación en valores de tolerancia,

respeto, diálogo y resolución pacífica de conflictos se erige como un pilar fundamental en la construcción de una cultura de paz en Colombia.

1.5 LAS HUELLAS DE LA NIÑEZ EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO

Una perspectiva poco explorada en la escritura investigativa y más respaldada por la literatura de crónica es la de las diferentes infancias afectadas por el conflicto armado en Colombia. Esto incluye a niños y niñas desplazados, reclutados, desaparecidos o asesinados. Los menores de diversas regiones del país se vieron envueltos en una guerra que no les correspondía y que ni siquiera llegaban a comprender.

En el texto, *El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado Colombiano* de Yury Romero & Yury Chávez (2008), especifican que puede haber tres formas de vinculación en el conflicto armado, de manera forzosa, voluntaria o de nacimiento, de las tres formas, la que más resalta es la voluntaria, debido a que ubican que escogen las armas debido a que:

“ven en ellas símbolos de poder que les permiten tomar decisiones y tener algo de ese poder. [...] El poder también se concibe como una aventura: algunos menores han afirmado haber ingresado a uno u otro grupo armado por el ideal que representan esos grupos y por la «vida de campamento» que la asocian con la aventura” (PGN e ICBF, 2004 como se cita en Romero y Chávez, 2008, pág.201).

Esta situación, como lo plantearan las autoras tendrá como uno de sus factores de partida, los entornos en los que se encuentran inmersos algunos niños, niñas y adolescentes, donde la violencia intrafamiliar está presente. Es de entender que muchos niños, niñas y adolescentes en el país enfrentan esta situación sin vincularse al conflicto, sin embargo, en zonas con presencia de actores armados, el maltrato físico y psicológico sistemático y la falta de apoyo familiar hacen que estos grupos se perciban como una salida a su situación.

Esto podrá ser parte de la información que retrató Fernández Deisy (2022) en su tesis de grado *Trayectoria investigativa acerca del reclutamiento de niños y niñas en el conflicto armado colombiano (2000-2020)* en donde explicara que un factor de la vinculación y reclutamiento de niños, niñas y adolescentes por grupos al margen de la ley fue el abandono institucional por parte del Estado, expresado en la siguiente tabla:

Tabla 2 Argumentos sobre los NNA como víctimas del abandono estatal.

Año	Argumento	Fuente
2000	Los niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado colombiano, son vistos como víctimas que necesitan sobrevivir y no tienen otra alternativa más allá que la de reclutarse de modo voluntario para tal fin.	Universidad Nacional de Colombia, PIUPC & Ruiz Ceballos, S. (2000, p.22)
2002	Los factores económicos y políticos son aspectos fundamentales que contribuyen a su vinculación y que conforman factores de riesgo que impulsan al menor a ingresar a grupos armados regulares o irregulares. Entre otros por el exceso de tiempo libre, abandono familiar (moral o físico) y las carencias económicas.	Álvarez-Correa, M. – Aguirre Buenaventura, J., (2002, p. 34)
2004	El Estado colombiano no ha cumplido con su obligación ante los niños, niñas y jóvenes del país, por varias décadas la población infantil ha sido el principal blanco de numerosos actos de violencia, vulnerando todos sus derechos	Jaramillo, T. (2004, p. 60)
2007	La respuesta del Gobierno colombiano al problema de los desmovilizados menores de 18 años ha tenido un carácter mayormente asistencialista y burocrático.	COALICO (2007, p.29)
2007	No se ha enfocado en la promoción de nuevas oportunidades y proyectos de vida, integrando políticas coherentes de atención, protección y monitoreo que den verdadero impulso al cambio en los jóvenes afectados directamente por el conflicto	COALICO (2007, p.29)
2015	Es el caso de Marcelino Cárdenas Vanegas, a los siete años ya sabía lo que era tener hambre en el estómago sin la esperanza de comer. Debía pedir limosna en la calle para intentar comprar pan y una gaseosa que le ayudaran a mitigar el dolor de la desnutrición.	La Revista Verdad Abierta & Moreno, J. (2015)
2017	Desde temprana edad se crean dinámicas en todo su entorno para que sean un blanco fácil de los grupos armados.	Rodríguez, M., (2017, p. 29)
2018	Los obligan a cometer actos Ilícitos a cambio de beneficios económicos para ellos y sus familias (...) La realidad es que hay cosas que pueden estar mal en la vida de los niños, que los	CINEP, (2018, 33s.)

	empujan hacia el conflicto armado y los dejan en riesgo de ser atrapados por la violencia.	
2019	Se encontró que los niños y adolescentes con mayor vulnerabilidad y exposición a este fenómeno son huérfanos, en edad escolar, algunos en situación de mendicidad, víctimas de desplazamiento y aquellos que experimentan maltrato intrafamiliar en zonas donde se presentan estos enfrentamientos. Incide la falta de oportunidades, la pobreza, la falta de acceso a necesidades básicas como alimentos, la inseguridad y también el sentimiento de venganza.	World Vision Colombia (2019, párr. 4)

Fuente: Extraída de *Trayectoria investigativa acerca del reclutamiento de niños y niñas en el conflicto armado colombiano (2000-2020)*, por Deisy Joanne Fernández Barreiro, 2020.

La anterior información de Fernández (2020) muestra que desde el año 2000 hasta 2019 se ha estudiado cómo el abandono estatal influye en la problemática del reclutamiento infantil. La falta de atención gubernamental se identifica como un factor crucial que impulsa a los menores a unirse a estas organizaciones, especialmente en zonas vulnerables, donde también la carencia de oportunidades educativas y laborales refuerza esta tendencia.

Otro punto de vista, tendrá el estudio realizado por Stephanie Barrera y Carolina Aldana (2016) denominado *Infancia en el conflicto armado: un asunto de memoria* al retomar este tema de la vinculación de los niños y niñas desde su forma voluntaria van hablar de un artículo de la UNICEF indicando que los niños, niñas y adolescente recaen en una fascinación por el uniforme, las armas y la vida en el monte; también se aclara que no siempre son los problemas familiares, ni las situaciones socioeconómicas razones suficientes para enlistarse. Entrando en cuestión si esto que se indica es cierto, es decir, las infancias por sí mismas ven algo atractivo en los grupos armados cuando son allegados a sus realidades, o si por el contrario esta sería una excusa, para no mostrar la verdadera razón de que muchos niños, niñas y adolescentes de diferentes territorio de Colombia se enlisten a ciertos grupos, como lo es la pobreza, la falta de una oportunidad laboral o educativa.

Por otra parte, desde otro escrito realizado por la UNICEF denominado *La infancia en tiempos de guerra: ¿Los niños de Colombia conocerán por fin la paz?*, se puede inferir que Chávez y Romero (2008) desestimaron otro tipo de vínculo que los niños, niñas y

adolescentes pueden tener con el conflicto, y son aquellos que sin pertenecer a un grupo armado se ve afectado por sus acciones. Así:

“las zonas afectadas por el conflicto se registran los niveles más altos de desnutrición y de enfermedades transmitidas por vectores que en el resto del país. Los ataques contra la infraestructura y la presencia de minas terrestres antipersonal limitan el acceso al agua potable, al saneamiento y a los servicios básicos de salud.” (UNICEF, pág.6, 2016)

Esto quiere decir, que cosas como los derechos fundamentales acogidos por la constitución o los derechos de los niños y las niñas han sido vulnerado consistentemente a causa de diferentes acciones, una de ellas el abandono del Estado en ciertas zonas y a ciertas poblaciones del país. Como lo establecerán María Fajardo, Mónica Ramírez, María Valencia & María Opina (2018), en su artículo *Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz* dos de estos derechos son el de la salud y la alimentación, explicando que:

“El conflicto genera vulneración en el acceso a la salud, por causas estructurales que se empeoran en las zonas de conflicto. Las investigaciones reportan afectación en la salud mental de niños y niñas que han sufrido desplazamiento forzado o reclutamiento que les dificulta o impide su adaptación a nuevos entornos socioculturales o a la vida civil [...] respecto a la alimentación, en zonas de conflicto se encuentra una tasa mayor de desnutrición crónica, asociada a vulnerabilidad demográfica, a fragilidad por baja disponibilidad de alimentos y de acceso a los mismos por restricciones que generan los GAI [Grupo Armado Ilegal] y por extorsiones que deben pagar para llevar alimentos a sus casas.” (pág.6)

Estos dos derechos, son señalados por las escritoras como derechos de existencia pues afecta principalmente la vida de los niños, niñas y jóvenes, entendiéndolos como una problemática crónica debido a que el acceso a estos es imprescindible para el bienestar de

cada ser humano. Así mismo, nombra otro tipo de derechos denominados de desarrollo, entrando a colación la educación, uno de los escenarios en que niños, niñas y jóvenes pasan gran parte de su tiempo, sin embargo, debido a diferentes acciones armadas que se han podido evidenciar a lo largo de los años en zonas escolares, como “militarización, [...] combates, o el uso de estas como campamentos o sitios de reunión de los GAI” (Fajardo et al., 2018, pág.6) las escuelas en diferentes zonas del país, serán un foco para el reclutamiento.

No es extraño pensar en que la historia de Colombia, y de sus personas es una historia de resiliencia y lucha, marcada esta por los fuertes desafíos y avances que las diferentes generaciones desde sus primeros pasos en la vida han tenido que enfrentar, el siglo XX en la niñez marca un panorama diferente en la lucha por la protección de la niñez, puesto que las violencias, el conflicto armado y con él la creación de diferentes grupos ilegales, ha causado que las infancias se vean más involucradas desde diferentes factores, los cuales ilustraran como la violencia:

“que soporta un alto porcentaje de niños y niñas en Colombia ha permitido afirmar que en el país se evidencia la violación sistemática de los derechos humanos de la niñez, especialmente del derecho fundamental de la vida, y de los derechos económicos, sociales y culturales, reflejada respecto de estos últimos en la imposibilidad de acceder a servicios básicos como la salud, la educación y la vivienda, entre otros.” (Hernández, 2001, pág.1)

Los niños, niñas y jóvenes en Colombia por más de 60 años, se han visto envueltos en una guerra que nunca pidieron, debido a circunstancias como las condiciones de miseria y pobreza, sufren desplazamiento forzado y desintegración familiar e incluso son testigos de actos violentos en sus zonas de origen. Además, un porcentaje ha sido forzado a involucrarse con actores armados, otros han sufrido mutilaciones o discapacidades debido a minas antipersonales o material bélico, han sido secuestrados. (Hernández, 2001). Lo anterior se agudiza dependiendo del lugar donde se viva, debido a que los niños y niñas, que residen en áreas rurales son los más afectados por la vinculación a movimientos armados, especialmente en regiones con alta violencia, reciente escalada del conflicto armado y control territorial por un actor armado. De igual manera, los niños y niñas que habitan en zonas marginales de

sectores urbanos también sufren, ya que los actores armados extienden el conflicto a través de sus células urbanas en estas áreas.

Es imprescindible, entender que luego de décadas de conflicto los niños, niñas y adolescentes pudieron vincularse con este de otra forma, agentes de memoria, en la tesis de Ivonne Perdomo y Laura Barón (2020) denominada *Experiencias de infancia en Colombia: Narrativas de niños en el marco del conflicto armado y la paz (1996-2018)* se va rescatar el proyecto *Los niños piensan la paz*, realizado entre Javier Naranjo, la Subgerencia cultural del Banco de la Republica y la Corporación Rural Laboratorio del espíritu en este se tenía por objetivo “reconocer las distintas voces de los niños como sujetos políticos y sus concepciones sobre la paz.” (Perdomo & Barón, 2020, pág.36) un proyecto trabajado en el 2014, previo a la firma de los acuerdos de paz de Juan Manuel Santos, el cual mostraría como ellos y ellas también tenían algo que decir al respecto y deberían tener las mismas oportunidades de ser escuchados que cualquier otro actor del conflicto, este no va ser sino uno de tres textos que las autoras mostraran y explicaran, en donde su objetivo esencial estaba en caminado en una misma línea, hacer que a través de la escucha de las historias y pensamientos de los niños, niñas y adolescentes de diferentes regiones o edades del conflicto armado en Colombia pudiera llegarse a pensar en una paz real.

El nuevo camino por el que ha transitado la infancia de Colombia los últimos 10 años, muestra un cambio parcial de la situación de la niñez, puesto que ahora las sombras del conflicto armado se están opacando por aquella esperanza de una paz real. Hay una fortaleza inesperada y esperanzadora en las generaciones que alguna vez fueron testigos y víctimas de la violencia, incluso las que se piensen alejadas, puesto que ahora son vistos como los cimientos sobre los que se erige un mejor futuro. Al reconocerlos no solo como víctimas sino como agentes de cambio, incluso históricos, se está plantando una semilla donde la paz no es solo un ideal distante, sino una realidad tangible construida día a día. Es en esta transformación donde los adultos de este país, las familias, el gobierno e incluso educadores tienen su mayor promesa, la de un mañana donde las infancias no estén marcadas por la guerra, sino por la posibilidad infinita de un mundo en armonía; Sin embargo, es crucial seguir reflexionando sobre aquellas regiones que aún experimentan reclutamientos forzados, desapariciones, secuestros e incluso violaciones a los derechos fundamentales. Una paz total

no se alcanzará hasta que cada rincón rural o urbano del país garantice el bienestar y la calidad de vida de cada niño, niña y adolescente. Solo entonces podremos decir que se ha logrado una paz verdadera y duradera.

Finalmente, el desarrollo de investigaciones en torno a la enseñanza del conflicto armado en Colombia ha sido un campo amplio de estudio en la universidad, destacándose trabajos previos que han enfocado sus propuestas en el nivel de bachillerato, como lo evidencian los estudios de Cardozo (2024) *Aproximación a los procesos de enseñanza y aprendizaje del conflicto armado colombiano en el aula a partir del caso de estudio San Carlos de 1965 a 2024*, Ortiz (2021) *Enseñanza de la historia del conflicto armado a partir de la obra de Jairo Buitrago y otras narrativas de infancia, en estudiantes del ciclo V de la I.E.D Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba* y Bello (2024) *De la selva a la escuela: propuesta teórico-metodológica para la enseñanza crítica del conflicto político, social y armado en la historia reciente de Colombia desde las narrativas de las insurgencias armadas*, cuyas metodologías y enfoques han sido implementados principalmente con estudiantes adolescentes. No obstante, en esta ocasión, el presente proyecto se diferencia al centrarse en la enseñanza del conflicto armado en estudiantes de primaria, específicamente en niños de la segunda infancia (6 a 12 años). Esta elección permite explorar nuevas dinámicas pedagógicas dirigidas a un grupo que ha sido menos abordado en investigaciones previas. Además, se integra el uso del arte como herramienta clave para facilitar la comprensión del conflicto en estas edades, propiciando espacios de expresión creativa y desarrollo de la empatía, ajustando así los contenidos históricos a las capacidades cognitivas y emocionales de los y las más jóvenes.

CAPÍTULO 2: CINE Y LITERATURA PARA LA HISTORIA PRESENTE

En el siguiente capítulo, se presentará la propuesta pedagógica del proyecto llevado a cabo en el Colegio JOSÉ MARÍA VARGAS VILA IED, específicamente con el grupo 404, compuesto por 30 estudiantes. La propuesta tenía como objetivo aplicar estrategias pedagógicas en donde se considerará el aprendizaje de la historia, especialmente la referente al conflicto armado en Colombia, teniendo en cuenta las necesidades y contextos particulares de la institución. Estas estrategias en el aula van a ir de la mano con el uso del cine y la literatura acogidos como lenguajes artísticos, pero también como un material de uso didáctico clave para la enseñanza e interpretación de la historia del tiempo presente, pues pueden llegar a apoyar la comprensión de eventos históricos complejos, sino que a través de la visión del director y la guía en clase se puede llegar a una reflexión crítica entre los estudiantes del grupo.

Este capítulo incluirá un cronograma detallado de las actividades pedagógicas planificadas, mostrando la relevancia y el impacto esperado de cada una. También se presentará la justificación del proyecto, explicando cómo y por qué se eligieron los enfoques pedagógicos e históricos implementados. Se realizará una caracterización de la institución educativa, describiendo parte de su historia, su misión y visión, y el contexto socioeconómico de los estudiantes. Se analizará cómo estas metodologías contribuyen a un aprendizaje más significativo y contextualizado, fomentando en los estudiantes una comprensión profunda y crítica de la historia reciente del país.

2.1 CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL – JOSÉ MARÍA VARGAS VILA I.E.D.

Como se dijo anteriormente, la institución en la que se realizó la propuesta pedagógica fue el Colegio José María Vargas Vila IED (J.M.V.V), un centro educativo del distrito que:

“Ofrece formación a niños, niñas y jóvenes. Inició sus labores en el año 2008, en las instalaciones construidas por la Secretaría de Educación del Distrito, ubicadas en el barrio Bella Flor de la UPZ El Lucero, en la localidad 19 Ciudad Bolívar. El colegio opera con calendario A, bajo la modalidad académica, en jornadas de mañana y tarde,

atendiendo a estudiantes en los niveles de preescolar, educación básica primaria, básica secundaria, el programa Volver a la Escuela, y media fortalecida en alimentos y mantenimiento de computadores.” (Pág. 5, 2008, Colegio J.M.V.V)

En la actualidad, el colegio está en un proceso de reestructuración de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), impulsado por la nueva administración, que busca establecer un enfoque educativo más claro y alineado con la realidad educativa que permea la institución. Esta reestructuración responde a la necesidad de fortalecer el quehacer docente y abordar adecuadamente las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentra la comunidad estudiantil, la cual pertenece a estratos socioeconómicos bajos. Además, es fundamental que el nuevo PEI responda a los proyectos transversales que se desarrollan en la institución, su mayoría promoviendo lenguajes artísticos o actividades físicas, garantizando así un entorno de aprendizaje inclusivo y efectivo para todos los estudiantes.

Por otra parte, en lo que se encuentra en un documento en la página de Red Académica, el Colegio José María Vargas Vila IED, conforme a su misión, prioriza el derecho a una educación integral e inclusiva para todos sus estudiantes, desde el nivel preescolar hasta la educación media, fomentando valores éticos, civiles y sociales, y promoviendo el desarrollo de competencias diversas orientadas al fortalecimiento del proyecto de vida, la autonomía y el emprendimiento. Su visión para el año 2028 es ser reconocido a nivel local, distrital y nacional por la excelencia en sus procesos de formación integral, centrados en el desarrollo del ser, las competencias individuales y grupales, y la construcción de proyectos de vida que faciliten la continuidad de la educación superior y el mejoramiento de la comunidad.

En cuanto a la infraestructura del colegio, aunque adecuada para las actividades académicas, refleja limitaciones típicas en algunos aspectos y el reflejo de un contexto de vulnerabilidad social, tanto para la jornada mañana como la tarde. Entre las aulas que se pueden encontrar, se incluye varios salones de clase, laboratorios, una biblioteca, y diferentes espacios recreativos (canchas). Sin embargo, existe una necesidad constante mantenimiento

para asegurar un ambiente propicio para el aprendizaje y la seguridad de los estudiantes; además de ello, en el segundo piso se da el sellamiento total de terrazas encontradas en los diferentes salones que daban hacia la calle debido a robos en años anteriores, que anulan el aprovechamiento del este espacio por parte de los estudiantes; así mismo, por lo reducido del espacio, hay escasas zonas verdes para los momentos libres de los estudiantes o pensar en actividades para realizar en dichos espacios, teniendo que estar los estudiantes hacinados en las canchas que halla en la institución, principalmente en las horas de su descanso.

En el ámbito específico del grupo de estudio, se trabajó con 30 estudiantes de grado cuarto, cuyas características familiares se determinaron mediante una encuesta aplicada a sus hogares. En términos educativos, se observa que la mayoría de los miembros del grupo familiar han alcanzado el nivel de bachillerato, aunque un encuestado indicó haber cursado solo la primaria. La composición de los hogares revela que la mayoría tiene entre 3 y 6 personas. En cuanto a las fuentes de ingresos, un 60% de los hogares dependen de empleos formales, mientras que un 40% se sostiene a través del empleo informal, lo que sugiere que algunas familias podrían enfrentar desafíos económicos. Aunque la mayoría de las familias encuestadas cuenta con servicios esenciales como agua potable, electricidad y gas natural, lo que indica un acceso razonable a estos recursos, también se observan hogares que carecen de alguno de estos servicios, señalando la necesidad de mejorar la infraestructura de servicios públicos en la comunidad.

Desde el punto de vista educativo, la mayoría de los estudiantes tiene acceso a Internet, al menos algunas veces a la semana, destacándose un grupo notable que accede a él todos los días. Sin embargo, la presencia de un estudiante sin acceso a Internet resalta una posible brecha que podría afectar su rendimiento académico. Es alentador que todas las familias afirmen contar con un espacio adecuado en casa para estudiar, lo que sugiere un entorno propicio para el aprendizaje. No obstante, sería beneficioso investigar si estos espacios se utilizan de manera efectiva y si los estudiantes cuentan con los recursos y el apoyo necesarios para aprovecharlos al máximo. Además, el 60% de los estudiantes utiliza recursos tecnológicos para su educación entre 1 y 2 horas al día, lo que indica un uso razonable de la tecnología. Sin embargo, un 30% emplea menos de una hora diaria, lo que podría limitar su exposición a herramientas y recursos educativos importantes. Esta información subraya la

necesidad de fomentar el acceso y uso efectivo de la tecnología para enriquecer la experiencia educativa de todos los estudiantes. Es positivo que el 60% de los estudiantes reciba ayuda de un adulto para realizar sus tareas escolares, pero también se observan respuestas que indican "a veces" o "raramente", sugiriendo que algunos estudiantes podrían no contar con el mismo nivel de apoyo. Esto enfatiza la importancia de la participación de los adultos en el proceso educativo y la necesidad de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la ayuda que requieren para prosperar en su aprendizaje.

Además, se indagó sobre el conocimiento que tienen las familias respecto al tema central de la investigación, el conflicto armado, dado lo complejo que puede ser para ellas abordar estos temas desde una perspectiva ética o moral. Los resultados de la pregunta “¿Ha tenido la oportunidad de aprender o escuchar sobre la historia del conflicto armado en Colombia?” revelan que, aunque una parte significativa de las familias de los y las estudiantes ha tenido la oportunidad de aprender "bastante" sobre el conflicto, existe un número considerable que tiene una comprensión limitada o nula. Esto resalta la importancia de seguir promoviendo la educación sobre este tema crucial, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a una comprensión adecuada de la historia colombiana. En respuesta a la pregunta “¿Cree que es importante que los estudiantes conozcan la historia del conflicto armado del país (Colombia)?” una abrumadora mayoría (80%) considera que es "muy importante" conocer esta historia, lo que subraya la relevancia del tema en su educación. Esta percepción es fundamental para fomentar un enfoque educativo que incluya la historia reciente de Colombia, ayudando a los estudiantes a comprender las complejidades del conflicto y sus repercusiones en la sociedad actual. Además, se destaca la necesidad de desarrollar currículos que aborden de manera efectiva la historia del conflicto y promuevan una reflexión crítica sobre sus implicaciones en el presente y futuro del país. Por último, las respuestas a la pregunta “Si respondió que sí a la pregunta anterior, por favor explique brevemente por qué cree que es importante” reflejan un fuerte consenso sobre la necesidad de que los estudiantes conozcan la historia del conflicto armado. Este conocimiento se considera una herramienta esencial para prevenir la violencia, comprender las problemáticas sociales y formar una sociedad más consciente y responsable. Lo anterior enfatiza la importancia de incluir estos temas en el currículo escolar, promoviendo una educación que no solo informe, sino que también inspire a las nuevas generaciones a construir un futuro mejor.

Finalmente, a lo largo de las sesiones de práctica y en las clases regulares, se ha evidenciado que el abordaje del conflicto armado ha resonado profundamente entre los estudiantes. Varios de ellos han compartido que, a raíz de las discusiones en clase, han comenzado a ver series relacionadas con la temática junto a sus familias, como la denominada *Tres Caínes*, que retrata la historia de los hermanos castaño y su afectación a la historia reciente del país. Esto ha facilitado un diálogo abierto sobre los grupos armados y sus implicaciones. Sin embargo, también se ha presentado una realidad dolorosa: dos estudiantes han revelado que sus familias han experimentado vulnerabilidades significativas, siendo desplazadas de su lugar de origen. Uno de ellos relató que su familia fue forzada a abandonar su hogar debido a la presión de un grupo guerrillero, mientras que el otro indicó que su familia recibió amenazas de un grupo paramilitar, lo que les obligó a huir. Esta situación resalta la complejidad del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, quienes, como se señalará más adelante, viven en un barrio permeado por las secuelas de los antiguos grupos paramilitares. Algunos estudiantes han manifestado su renuencia a hablar en profundidad sobre el tema, evidenciando el impacto emocional y social que el conflicto armado ha tenido en sus vidas.

2.2 PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

2.2.1 Justificación

Este proyecto, que aborda un fragmento de la historia del conflicto armado en Colombia, se alinea perfectamente con los objetivos de la institución, ya que proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender parte de ese contexto histórico y social que los y las rodea, fomentando una sana convivencia y contribuyendo al tejido social y la transformación de la sociedad. La incorporación de este proyecto en la institución es una oportunidad para que los estudiantes desarrollen una visión crítica y empática, esenciales para su crecimiento personal y el mejoramiento de la comunidad.

Enseñar la historia del conflicto armado de Colombia a niños y niñas representa un desafío educativo significativo, ya que aún persiste la idea de que ciertos temas deben abordarse solo cuando se ha alcanzado un “nivel de madurez más alto”, generalmente

asociado con la edad o el grado escolar. Sin embargo, parece crucial que los y las estudiantes comprendan estos aspectos desde temprana edad para fomentar una mayor comprensión, ya que una educación temprana sobre temas complejos como el conflicto armado les permite desarrollar una conciencia crítica y reflexiva sobre la realidad social que les rodea. Al abordar estas cuestiones en un contexto educativo, los y las estudiantes pueden conectar su aprendizaje con su propia experiencia, lo que no solo enriquece su entendimiento, sino que también les ayuda a formar una identidad informada y empática.

Además, al abordar este tipo de conocimientos desde una edad temprana, les brinda la oportunidad de cuestionar narrativas simplistas en ámbitos académicos o en su diario vivir y desarrollar herramientas para analizar y abordar problemas sociales. Centrándome en cómo los niños y niñas interpretan y entienden el conflicto armado, se justifica la necesidad de construir una base de conocimiento y conciencia que contribuya al desarrollo de ciudadanos/as informados y conscientes de su entorno social e histórico. Esta comprensión es esencial no solo para abordar los desafíos actuales que enfrenta la sociedad colombiana, sino también para formar individuos que sean capaces de reflexionar críticamente sobre su historia y su contexto. Al facilitar el aprendizaje sobre el conflicto armado, se fomenta en los y las estudiantes una sensibilidad hacia las problemáticas sociales, permitiéndoles reconocer las complejidades de la realidad que los rodea y, a su vez, promover un compromiso activo con la construcción de un futuro más justo y pacífico.

Entendiéndolo como una problemática que ha afectado profundamente a la sociedad colombiana, complejo y sensible desde cualquier aspecto que se intente explorar, pero crucial para la formación de nuevas generaciones conscientes de su realidad, se requiere el uso de materiales pedagógicos innovadores que enriquezcan el proceso de aprendizaje. Por esto, se piensa en el cine y la literatura como una estrategia efectiva para abordar esta temática de manera accesible y comprensible para los y las estudiantes.

Aunque el conflicto armado se aborda en la escuela, su enseñanza está mayormente reservada para la etapa de bachillerato, donde se examina a través de la memorización de datos y se integra como una temática más dentro de la malla curricular. En este nivel, se promueven mensajes de paz y reconciliación, lo que facilita una comprensión crítica de la historia reciente del país. Por otro lado, la malla curricular de educación primaria adopta un

enfoque diferente, centrado en otros períodos históricos que permiten a los estudiantes construir conocimientos previos antes de abordar el conflicto armado en años posteriores. Sin embargo, el contexto escolar exige que este tema sea tratado con mayor celeridad, ya que podría contribuir a mejorar la convivencia, disminuir la deserción escolar y enfrentar la influencia de bandas criminales que operan en las cercanías de la institución.

Así mismo, cabe señalar que en una investigación que se abordara más adelante se observa que hay pocas propuestas que incentiven el conocimiento del conflicto armado en las infancias, presentando más adelante una tabla (Ver tabla No.3) con un resumen de diversas investigaciones y propuestas pedagógicas enfocadas en el conflicto armado y su enseñanza a niños, niñas y adolescentes. Estas iniciativas, provenientes de diferentes autores, ofrecen enfoques innovadores que buscan involucrar a los y las menores en procesos de reflexión, comprensión y dignificación de las víctimas del conflicto armado colombiano. A través de métodos como la narrativa, el testimonio intergeneracional, la música, el juego y la literatura, se fomenta el desarrollo de habilidades críticas, la empatía y la participación activa en la construcción de paz.

Por otra parte, el cine y la literatura visto en primer lugar como un lenguaje ofrecerán enfoques únicos y complementarios para la enseñanza de la historia, puesto que muestran una forma de ver e interpretar la realidad, los temas o los contextos que se retraten. Ambas formas de arte, no solo pueden ser el lugar que acoja aspectos de la historia, sino que también pueden llegar a humanizar y adentrarse en las experiencias que no se han habitado, haciendo que los estudiantes se conecten emocional y críticamente con las historias presentadas.

Por un lado, el cine, como medio audiovisual, posee una capacidad excepcional para dramatizar y visualizar eventos históricos, visualización que ayuda a los estudiantes a comprender mejor el contexto histórico y a empatizar con las personas que vivieron estas experiencias. Por otro lado, la literatura proporciona una profundidad narrativa que admite a los estudiantes explorar las complejidades del conflicto armado desde una perspectiva más introspectiva y reflexiva, al permitir en las obras literarias el uso de la imaginación de los escenarios y entender las experiencias humanas que el escritor quiere plantear.

Ahora bien, al ubicarlos como material didáctico, pueden aportar al desarrollo del entendimiento de la historia presente al permitir a los y las estudiantes conectar los eventos históricos con su realidad actual y facilitar el establecimiento de actividades en el aula como discusiones o análisis reflexivo-críticos. El análisis de películas permite a los y las estudiantes explorar diversas perspectivas y cuestionar las representaciones históricas presentadas por el director, lo que enriquece su comprensión de la historia y fomenta el desarrollo de habilidades desde la historia presente. Y en la literatura, se puede fomentar la empatía y la comprensión emocional, por medio de la lectura de las experiencias personales de los personajes, las cuales causan que se llegue a conectar con las historias, lo que les ayuda a comprender mejor el impacto humano del conflicto.

Por último, debo indicar que incorporar el cine y la literatura a las actividades pedagógicas no está exento de desafíos, puesto que como lenguaje busca una manera de expresar el mundo desde la posición de quien lo realiza, teniendo que realizar una constante transposición didáctica acertada para que se entienda el porqué de cada material audiovisual o escrito que se muestre en el aula, sin dejar de lado, las consideraciones éticas y pedagógicas; pues tratar temas sensibles en diferentes aspectos, debe tener en consideración la edad y el desarrollo emocional y cognitivo de los y las estudiantes, diseñando actividades donde se asegure que los estudiantes comprendan los eventos históricos sin sentirse abrumados por la naturaleza delicada del contenido.

2.2.2 Enfoque metodológico: Enseñanza de la historia presente

La historia presente es entendida para esta investigación como las formas en que el pasado se entrelaza con el presente, lo cual permite una comprensión y experiencia significativa del mundo actual. Esto, entre otras cosas permite que la historia, deje de verse como algo lejos de nosotros, lo cual causa una desconexión de ella con nuestra cotidianidad. Por ello, la historia presente va a tomar los eventos, las acciones y las decisiones del pasado y las va a mostrar como continúan afectándonos en el presente, en el caso de la investigación, enfocó principalmente los eventos que ocurrieron a partir de la década de 1940, comenzando con el fenómeno de La Violencia y extendiéndome hasta los diálogos de paz con las FARC-EP. Cabe señalar, que uno de los aspectos fundamentales de la historia presente es reconocer que nuestras interpretaciones del pasado están influenciadas por el contexto y las perspectivas

del presente. Es decir, la forma en que interpretamos y narramos los eventos históricos viene fundada por nuestras creencias, valores y experiencias personales, pero que también son intrínsecos de la sociedad en la que residamos.

De igual forma, La historia presente busca incluir las voces y perspectivas que han sido marginadas de las narrativas históricas dominantes. En el contexto de esta investigación, se examina cómo la escuela aborda el conflicto armado en Colombia, destacando factores que influyeron tanto en el gobierno como en sus opositores, donde a menudo se presenta a uno como el enemigo y al otro como el héroe defensor de la democracia. La historia oficial, ya sea a través de documentos estatales o en el ámbito escolar, tiende a privilegiar ciertos discursos, excluyendo las experiencias y perspectivas de grupos como liberales, comunistas e insurgentes. Reconocer y prestar atención a estas historias silenciadas nos permite obtener una visión más completa del pasado, desafiando narrativas dominantes y promoviendo nuevas formas de abordar el mundo en el aula.

De esta forma, el enfoque historiográfico de la historia presente aplicado al conflicto armado de Colombia, permite observar cómo los eventos y sus consecuencias, continúan influyendo en nuestra sociedad. Entender que un conflicto como el vivido en este país, tuvo y sigue teniendo un impacto profundo en la sociedad civil desde diferentes aspectos (políticos, económicos, sociales, culturales) permite desde la perspectiva historiografía que sea abordado, explorado y comentado, no solo en un ámbito académico como la universidad, sino extrapolados a las formas en cómo se ha impartido en la clase de historia, con lo cual cabe destacar la afirmación que hacen Maestre, Morales y Velásquez (2021), , indicando que en cuanto a investigaciones de la enseñanza del conflicto armado con la infancia:

“Es preciso señalar que, en todo el territorio colombiano, tan solo se encontraron nueve experiencias realizadas con niños y niñas entre 5 y 12 años, lo cual demuestra el poco trabajo pedagógico investigativo que se ha adelantado sobre la enseñanza de la historia del conflicto armado con esta población, demostrando así la necesidad de reconocer las infancias como sujetos capaces de comprender la afectación del mismo en la sociedad colombiana” (pág.60)

Las nueve propuestas que las autoras encontraron dentro del entorno colombiano fueron:

Tabla 3 Experiencias pedagógicas para la enseñanza del conflicto en la infancia

Autor	Título	Año	Edades	Propuesta
Huerfano, Daniel	Didácticas del conflicto armado: Una experiencia desde la pedagogía crítica	2015	8 a 10 años	Integración de problemáticas sociales y pedagógicas en la enseñanza de ciencias sociales, utilizando la pedagogía crítica para formar sujetos políticos a través de la reflexión sobre el conflicto armado.
Centro Nacional de Memoria Histórica	El tesoro escondido... una travesía por la memoria	2016	8 a 12 años	Fomenta la participación activa de los niños en procesos de memoria histórica, explorando su pasado y presente, y creando narrativas que promuevan la paz y la dignificación de las víctimas del conflicto armado.
Rosa Montes	¿A quién le cuentas, abuelo?: El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria	2016	7 a 10 años	Uso del testimonio intergeneracional como herramienta pedagógica para enseñar historia reciente y el conflicto armado, a través de la narrativa oral de los abuelos, para formar sujetos críticos y éticos.
Centro Nacional de Memoria Histórica	Monumento sonoro por la memoria: mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento	2017	8 a 12 años	Herramienta metodológica que usa la música y narrativa en forma de fábula para que los niños comprendan el conflicto armado y participen en la creación de expresiones artísticas para fomentar la empatía y la paz.
Edgar Ortiz	“El circo del sol solecito”. El juego espontáneo como herramienta para	2017	7 a 11 años	Utilización de juegos tradicionales y circenses para que los estudiantes reflexionen y tomen postura sobre el conflicto armado, culminando en una

	abordar el conflicto armado			presentación y un proceso de documentación visual.
Centro Nacional de Memoria Histórica	Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino	2018	6 a 9 años	Experiencia pedagógica basada en un cuento para despertar emociones y reflexión sobre el conflicto armado, promoviendo la empatía y habilidades sociales en los niños, con énfasis en la dignificación de las víctimas.
Yury Rubiano	Procesos de memoria alrededor del conflicto armado: Narrativas de los niños y niñas sobre violencia y paz	2019	9 a 11 años	Reconocimiento de los niños como sujetos sociales y políticos, promoviendo su participación en la reflexión sobre la violencia y la paz, a través de la recolección de narrativas sobre el conflicto armado y sus implicaciones sociales.
Andrea Ferla	Rastros de la memoria de mi país: formación del pensamiento histórico en la infancia	2019	5 a 7 años	Proyecto pedagógico que fomenta el pensamiento histórico en los niños, incentivando su curiosidad y reflexión sobre la historia de Colombia, con un enfoque ético-político sobre el conflicto armado.
Daniela Muñoz	Lenguajes de la empatía en niños y niñas que se acercarán a ejercicios de memoria histórica	2020	8 a 12 años	Investigación sobre cómo los niños expresan empatía a través de narrativas y emociones, utilizando ejercicios de memoria histórica, para fomentar la participación infantil en la construcción de propuestas de paz y cuidado.

Fuente: Adaptado de Maestre, Morales y Velásquez, [2021].

Por otra parte, este enfoque va permitir tomar en consideración esas narrativas y representaciones que se han construido del conflicto en la sociedad actual, desde sus diferentes contextos y manteniendo una imparcialidad de ellos. Pues, por ejemplo, los lenguajes artísticos o los medios de comunicación, pueden llegar a construir y reinterpretar la historia colectiva de la guerra, sus personajes y sus sucesos, lo que influye en nuestra

comprensión de los eventos históricos y sus implicaciones en el tiempo y espacio que habitamos.

Es así, como entendiendo la historia presente, y teniendo en cuenta que nuestras interpretaciones del pasado están influenciadas por el contexto y las perspectivas del presente, las representaciones que se han creado a través de los años de los diferentes momentos del conflicto armado, en tantos productos de la sociedad, reflejarán cómo se ha entendido y significado ese acontecimiento desde la perspectiva que cada narrador le dé y así mismo permitirán desde la historia presente ubicar cuál fue la perspectiva dominante, a la par que ver cuáles fueron esos espacios políticos, sociales, culturales, entre otros, que fueron silenciados u opacados. Como señala Bresciano (2009), "la historia reciente genera una tensión suplementaria respecto de otros modos de hacer historia, [debido que] los actores involucrados tienen algo que decir y a veces lo hacen de manera más precisa que los trabajos historiográficos" (Pág.51).

Ahora bien, los enfoques pedagógicos para la enseñanza de la historia en la actualidad requieren una revisión constante de las metodologías aplicadas, especialmente en contextos como el colombiano, donde la comprensión del pasado configura las perspectivas sobre el presente y futuro del país, Rousso (1954) en su texto *La última catástrofe La historia, El presente, Lo contemporáneo*, ya señalaba un problema en la enseñanza de la historia presente al advertir que el historiador del tiempo presente no debe enfocarse exclusivamente en el instante y su labor no consiste en seguir la actualidad. Aunque resulta evidente que los estudios históricos deben extenderse hacia el presente, esta situación influye directamente en cómo se organizan los programas educativos. En este sentido, destacaba que "muchos países europeos, sobre todo aquellos que reducen sus horas de enseñanza de historia, enfrentan un dilema: abordar la historia del tiempo presente y disminuir cada año la parte dedicada a otros episodios del pasado, o bien rehusarse a realizar una selección para evitar las controversias." (pág. 207)

En este sentido, la enseñanza de la historia no debe limitarse a la transmisión de datos cronológicos o memorísticos, sino que debe incentivar un análisis crítico y reflexivo por parte de los estudiantes. Juan Zapata (2018) subraya que, tradicionalmente, la historia en las aulas colombianas ha sido impartida a través de manuales o libros de texto que promueven una

visión lineal de los acontecimientos, viendo la historia, “como una recopilación arcaica de datos, que debe reposar en los anaqueles ocultos de las bibliotecas y que sus saberes no son prácticos para el mundo actual”. (Zapata, 2018, Pág.10). Esto lleva a unas formas de enseñanza que privilegia la memorización sobre la comprensión crítica, lo que, en el contexto de la historia reciente del país, resulta particularmente limitante. Sin embargo, al fomentar un enfoque más dinámico en la enseñanza de la historia, los docentes pueden ayudar a que los y las estudiantes no vean el pasado como un conjunto de hechos arcaicos, sino como una fuente de conocimiento aplicable a su realidad actual, tal como sugiere Zapata al hablar de la innovación necesaria en las aulas colombianas.

Por otra parte, la enseñanza de la historia reciente, particularmente del conflicto armado en Colombia, requiere métodos que permitan a los y las estudiantes relacionar lo sucedido con su realidad vivida, aunque no hayan sido testigos directos de los eventos. La integración de enfoques más críticos, como los sugeridos por Navarro (2011) en su análisis de la cultura visual, ofrece una vía para que los estudiantes comprendan la historia de manera más profunda. Según Navarro, la historia debe enseñarse no solo a través de textos, sino también utilizando recursos visuales que puedan ofrecer diferentes perspectivas sobre un hecho, esta perspectiva es relevante cuando se enseña historia contemporánea, donde las imágenes, el cine y otras formas de cultura visual tienen un papel crucial en la configuración de las narrativas históricas que circulan entre los jóvenes, debido a que cualquier objeto o creación humana trae consigo una “estética, simbólica, ritual o ideológico-política y que apela al sentido de la vista de manera significativa”. (Huerta, 2004, como se citó en Navarro, 2011).. Esta metodología visual permite que tanto el maestro como los y las estudiantes puedan desarrollar una capacidad crítica para analizar las imágenes y conectarlas con los sucesos históricos, generando un espacio para la reflexión.

En otro lugar, están Gustavo Gonzales, Antoni Santisteban y Joan Pagès (2020), quienes destacan en su artículo "Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores" la necesidad de que los y las futuras docentes de ciencias sociales comprendan la enseñanza de la historia como un espacio fundamental para fomentar la participación democrática y la conciencia crítica en sus estudiantes. Según ellos, este enfoque permite “preparar al [estudiante] para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté

preparado para intervenir en él de manera democrática” (Pagès-Blanch, 2002, como se citó en Gonzales et al., 2020).

En este sentido, la enseñanza de la historia presente cobra especial relevancia, ya que ofrece a los y las estudiantes la oportunidad de interpretar su propio contexto social y político. Esto es particularmente pertinente en un momento en que las narrativas del conflicto armado y sus repercusiones siguen influyendo en la realidad colombiana. A través de metodologías que priorizan el análisis crítico sobre la mera transmisión de hechos, los estudiantes pueden participar activamente en la construcción de su conocimiento histórico, fomentando así su capacidad de reflexión y su compromiso cívico. La integración de enfoques pedagógicos innovadores, que combinan el desarrollo disciplinar con prácticas de enseñanza inclusivas y contextualizadas, resulta crucial para que los docentes implementen estas estrategias de manera efectiva. Además, este enfoque pedagógico resalta la importancia de que los y las docentes no solo estén preparados en los contenidos históricos, sino también en cómo estos pueden ser transmitidos de forma que resuenen con la vida cotidiana de los y las estudiantes, estableciendo así conexiones significativas entre el pasado y el presente.

Por último, Olga Duarte (2015) en su tesis doctoral, *la enseñanza de la historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad* enfatiza la importancia de la innovación en la enseñanza de la historia, señalando que la educación secundaria en particular ha mantenido en gran medida los mismos códigos y hábitos pedagógicos durante años, a pesar de los esfuerzos por promover el cambio. Para que la enseñanza de la historia reciente en Colombia sea efectiva, es fundamental que los maestros adopten enfoques interdisciplinarios y críticos que permitan a los y las estudiantes conectar los acontecimientos históricos con los problemas actuales. Duarte sugiere que la didáctica de la historia no debe ser vista como un mero puente entre el contenido y el estudiante, sino como una práctica crítica en sí misma. En este sentido, los maestros deben ser agentes activos de cambio, fomentando en sus estudiantes una comprensión dialéctica de la historia, que les permita no solo conocer el pasado, sino también interpretar y cuestionar el presente desde una perspectiva informada. Este enfoque pedagógico, que integra tanto la innovación metodológica como el pensamiento crítico, resulta especialmente relevante en la enseñanza de la historia reciente, donde el análisis del conflicto armado y sus implicaciones en la

sociedad colombiana puede llevar a una comprensión más profunda del presente. Además, es importante que los y las estudiantes no solo se vean como receptores pasivos de conocimiento, sino como sujetos activos que participan en la construcción de su propio entendimiento histórico, lo que les permitirá ser ciudadanos más críticos y comprometidos con su realidad social y política.

2.2.3 Cine, literatura y el conflicto armado colombiano

Es una de las posibilidades del enfoque de la historia presente el uso del cine y la literatura para abordar un tema que sigue siendo de relevancia social en un contexto como el del postconflicto. Estos dos lenguajes artísticos funcionan como fuentes valiosas para el desarrollo del entendimiento de la historia presente, ofreciendo una aproximación diferente a la narrativa histórica tradicional. Al utilizar estos medios, las personas pueden comprender y reflexionar sobre los eventos históricos de una manera distinta a la académica, promoviendo así un análisis más profundo y significativo.

Como puede evidenciarse, parte del diálogo y discusión que concierne a la enseñanza de la historia de las ciencias sociales, es cuales mediaciones son las que se usan para ello, pues de la construcción y organización de estas que el maestro va continuar fortaleciendo sus procesos prácticos y teóricos e incluso encontrara nuevos matices de su profesión, de su quehacer y de él como agente del conocimiento, el cual debe estar en una constante reflexión para llevar nuevas estrategias al aula para el buen desempeño de sus estudiantes.

Por este motivo, la cinematografía, puede ser entendido con teóricos del cine como Kracauer (1996) el cual muestra en su texto *Teoría del Cine. Rendición de la realidad física* que el cine tiene una capacidad única para registrar y revelar la realidad física, siendo una extensión de la fotografía que conserva y resalta lo tangible y lo efímero de nuestro entorno en donde acciones como el montaje (como proceso cinematográfico) son una herramienta que apoya en la articulación de detalles y contextos para una comprensión más profunda del mundo material. Dando a entender el autor en su texto que este lenguaje artístico es un vehículo para reconectar al ser humano moderno con su entorno físico y espiritual,

ayudándolo a superar la desconexión cultural y existencial propia de su tiempo, como expresa el autor “al registrar y explorar la realidad física, el cine expone a la vista un mundo nunca visto antes [...] nos enfrenta con las cosas que tememos. Y a menudo nos desafía a comparar los sucesos de la vida real con las ideas que comúnmente albergamos sobre ellos.” (pág.367). Así, el cine no solo actúa como un espejo de la realidad, sino también como un medio que incita a la reflexión crítica, estimulando una percepción renovada de la existencia y permitiendo una mirada más sensible y consciente hacia el entorno que nos rodea.

Desde el otro arte que se trabaja, la literatura, Barthes (1969) señala que "en la literatura la palabra es vencedora del tiempo y del espacio. Del tiempo porque ha sufrido un evidente proceso de congelación y es necesario reactivar este signo. Del espacio porque la literatura se expresa a través del libro, a través de ese soporte material que permite transportar la palabra" (pág.40). Es así, que la literatura puede tener la capacidad de trascender las limitaciones temporales y espaciales, en donde la reactivación del signo, se realiza en cada lectura, causando que el lector llegue a una interpretación, lo que transforma el texto estático en un objeto dinámico, en constante interacción. En donde, además, el autor habla de la literatura como un "sistema semiótico impuro", lo que implica que la palabra en la literatura no solo comunica un significado explícito, sino que es portadora de múltiples significados potenciales que se pueden activar a través de la lectura. (Pág. 40).

Es así, como Santiago Ponsoda & Rubén Blanes (2020) en su escrito La fotografía como fuente histórica en el aula. Análisis de una metodología para la enseñanza de la Historia en la Educación Superior, surgido a partir de la propuesta metodológica con estudiantes 51 estudiantes de la Universidad de Alicante, en donde se buscaba mostrar una nueva forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia desde fuentes históricas (la fotografía) a través de un hito histórico como lo fue la Guerra Civil Española. En ella, se encontraron con que para poder llevar al aula otro tipo de fuentes históricas, se debe tomar en cuenta el nivel de formación por parte del estudiantado en cuanto habilidades del pensamiento histórico, pues se vio como el uso reiterado del libro de texto para la formación puede perjudicar el aprendizaje y recepción por parte de los estudiantes desde otras fuentes históricas. Sin embargo, también se permitió evidenciar que los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales tuvieron un enriquecimiento reflexivo y crítico más profundo del

contenido tratado debido a los recursos fotográficos y el análisis de que ellos se estableció y no se estancaron en un proceso de memorización de datos.

Por otro lado, Aracely Cortés (2018), en el escrito *El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia* va ubicarnos su experiencia al aplicar lo que ella denomina *Guía de análisis de cine en estudiantes de grado de bachillerato específicamente para la clase sobre Historia de México*, en donde a través del planteamiento del cine como fuente histórica y la creación de una guía por parte del maestro va permitir trascender del aprendizaje bancario y que el maestro vea otras posibilidades didácticas. La autora, nos va mostrar como pensarse una propuesta didáctica alternativa va permitir que el estudiante comprenda la historia como un discurso en constante construcción, surgida a partir de diversas interpretaciones que nacen de diferentes fuentes históricas. En donde a su vez a través de un análisis de diferentes historiadores, reflejara como el arte cinematográfico concebido de una manera didáctica puede ser utilizado para el estudio de aspectos del contexto histórico que representa o del que provenga.

A su vez, el estudio de Noelia Rozanski & Marcela Ginestet (2012) mostrara desde su escrito *Los usos de la imagen para enseñar historia. El caso del seminario de grado Educación y Escuela en imágenes. Siglo XV-XXI*, que la imagen para un observador puede concebirse como “construcciones sociales y elementos de reflexión y análisis, [...] que estimulan nuevas preguntas y perspectivas, y permiten reconstruir y cuestionar permanencias, disonancias, legados y tradiciones en los que se conformó la escolarización y su universalización”. (Rozanski & Ginestet, 2012, pág.1) Dejando en claro que se debe tener en cuenta la enseñanza para el saber ver, puesto que desde la imagen el sujeto puede proyectar dualidades entre los acontecimientos y la reflexión que este haga respecto a ellos y su contraste con los textos, pues parte de la investigación reflejara el uso simultaneo en el aprendizaje de la historia desde la imagen y los libros académicos, ubicando la imagen como aquello que puede mostrar más de lo que el texto brinda ya sea desde como dicen las autoras lo que no se ha visto o si quiera advertido en un acontecimiento.

Asimismo, María García (2013), va a realizar la tesis *La crónica y novela históricas como estrategia para propiciar el pensamiento crítico en la materia de historia en bachillerato*, la cual se vivencio con estudiantes de bachillerato de una institución de carácter particular del

colegio de Ciencia y humanidades, con un promedio de 10 estudiantes al final de la investigación. Su objetivo general era determinar si herramientas como la crónica o la novela de tipo histórico pueden favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, encontrándose con que la motivación, para con los recursos que se usen en el aula es de vital importancia, pues así se va generar en los estudiantes más participación en las dinámicas, así mismo, se vio como el uso de ambos géneros narrativos propicio el intercambio de ideas, empero, se insiste que este tipo de metodologías deben ser aplicadas de manera gradual para que se logre llegar a las metas propuestas, pues se deben tomar en consideraciones cosas como la edad de los estudiantes, las ideas previas que ellos pueden llegar a tener acerca de las temáticas a tratar, el papel del maestro desde la selección y administración de los contenidos y mediaciones que se vaya aplicar, el constante relacionamiento de las mediaciones con otros factores como valores sociales o ciudadanos.

En el mismo camino, se encuentra Marcela Piedad (2015) con su investigación de corte cualitativo desde un perspectiva de investigación – acción, denominada, La crónica como constancia de lo ocurrido, en donde se plantea con estudiantes del Colegio Antonio Nariño del municipio de Yopal si la lectura y escritura de crónicas propicia una postura crítica y reflexiva en ellos y logra ser un momento de relevancia para un población que ha sufrido por la violencia que se genera en esta región. Entre los resultados que arrojó esta investigación, fue que desde la escritura y lectura de la crónica se pueden desarrollar habilidades literarias, como lo puede ser el pensamiento crítico, el cual, “al relacionarlo con la historia de su entorno e interactuando con la sociedad, llevan a ese individuo a una reflexión, cambio o transformación obligándolo a buscar soluciones.” (Piedad, 2015, Pág.107) lo cual causa que el estudiante empiece a identificarse como un actor social, que reconozca la historia de sus entornos más cercanos y que además empaticen con ellas y no lo vea como algo lejos de la realidad que puede o no llegar a tener.

De allí, que estos dos lenguajes podrán aportar desde distintas formas y acogiéndolos desde el enfoque historiográfico a elementos, tales como la narrativa histórica, en tanto llegaran a materializar desde diferentes contextos y de diversas formas historias basadas en eventos y personajes reales del Conflicto armado de Colombia o incluso ficticios, respondiendo a unos dogmas que se quieren transmitir por medio de uso de estos como

propaganda política. A través de invenciones cinematográficas o literarias se podrán identificar esos matices sociales, políticos y humanos de la época, desde unos paradigmas ideológicos que la historia principalmente oficial a superpuesto en el escenario histórico colectivo.

Un aspecto esencial del cine y la literatura es que en ellos pueden presentarse testimonios personales y experiencias reales de aquellos que vivieron el conflicto y sus violencias, a la par que se desarrolla el acontecimiento histórico. Eso sí, aunque las historias personales pueden aportar una perspectiva y experiencia a lectores y espectadores donde se sienta una mayor empatía y comprensión de los aspectos humanos de la guerra, debido a la posibilidad de situarse en los zapatos de aquellos que vivieron estos eventos trascendentales, debe entenderse como lo dije con anterioridad que muchas veces estas están en función de una agenda política y social. Sin embargo, esto no le quita la carga significativa que tienen para generar una reflexión más profunda sobre el impacto de la guerra no solo en aquella época sino en nuestra actualidad.

Adicional a lo antes mencionas, el cine y la literatura pueden aportar en cualquier espacio, la reflexión e incluso la creación de controversias, ya sea éticas, políticas, sociales, entre otras, pues como obras y lenguajes artísticos dan la posibilidad de que el público desarrolle y ponga en duda opiniones personales y/o colectivas, lo cual a maestros y maestras permitirá en los espacios educativos construir escenarios donde se reflexione y debata el acontecimiento.

Aquí debo señalar, como también lo he hecho en gran parte de este apartado, que pese a lo expresivos que pueden llegar a ser estos dos lenguajes para la aproximación a la historia, estas, son creadas bajo unas subjetividades. Siendo imprescindible que además del uso de este tipo de obras, si se quiere tener un verdadero alcance cognitivo e histórico, deben ser complementadas con fuentes académicas y documentales confiables, en donde se pueda lograr una perspectiva más completa de, para el caso de esta investigación, parte del conflicto armado colombiano.

De esta forma, el cine y la literatura pueden desempeñar un papel fundamental en el abordaje de este tema en un ámbito escolar. Estos lenguajes, permitirán ver como la sociedad

a través del arte ha construido unas formas de ver y entender de los factores históricos, políticos y culturales involucrados en este acontecimiento, que, al ser contrastado con fuentes primarias, se podrán diferenciar, criticar, y ver de una forma más rigurosa para así entender el impacto de este en la sociedad no solo de la época, sino la actual. Además, que como material para uso educativo, puede apoyar en el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales de los estudiantes, esto último importante, puesto que llegarían a empatizar con las experiencias de otros, lo que es crucial para su formación integral; promoviendo valores y actitudes positivas como la empatía, la tolerancia y la reflexión crítica, dado que entender experiencias y luchas de personas afectadas por el conflicto, los y las estudiantes desarrollan una conciencia histórica y social más profunda y una apreciación por la diversidad de perspectivas.

2.2.3.1 Literatura del conflicto armado:

Entendiendo lo anterior, debo comenzar por la literatura como lenguaje que desde sus narrativas ha generado unas formas de ver el conflicto armado. Encontrando, libros, en base a testimonios personales u obras con personajes de ficción que se concentran en este acontecimiento histórico, los cuales permiten adentrarse y tener una cercanía con esas experiencias lejanas a muchos de nosotros de quienes vivieron la guerra. Encontrando obras como:

Tabla 4''Literatura Narrativa sobre el Conflicto Armado en Colombia'' [Creación propia]

Año	Título	Autor/a
1950	Espuma y nada mas	Hernando Téllez
1953	Viento Seco	Daniel Caicedo
1962	La casa grande	Álvaro Cepeda Samudio
1962	La mala hora	Gabriel García Márquez
1979	Al pueblo nunca le toca	Álvaro Salom Becerra
1981	La mala hierba	Juan Gossaín

1985	San tropel eterno	Ketty María Cuello de Lizarazo
1993	Leopardo al sol	Laura Restrepo
2001	Desterrados: crónicas del desarraigo	Alfredo Molano Bravo
2004	Delirio	Laura Restrepo
2006	El olvido que seremos	Héctor Abad Faciolince
2006	En el brazo del río	Sandoval Ordóñez Sandoval
2006	El crimen del siglo	Miguel Torres
2007	Los ejércitos	Evelio Rosero
2008	Armas y urnas: historia de un genocidio político	Steven Dudley
2009	Ahí les dejo esos fierros	Alfredo Molano Bravo
2010	Abraham entre bandidos	Tomás Gonzáles
2010	La siempreviva	Miguel Torres
2010	No hay silencio que no termine	Ingrid Betancourt
2011	El ruido de las cosas al caer	Juan Gabriel Vásquez
2012	El incendio de abril	Miguel Torres
2012	La luna en los almendros	Gerardo Meneses Claros
2014	Crecimos en la guerra	Pilar Lozano
2014	Rebelión de los oficios inútiles	Daniel Ferreira
2015	Dime si en la cordillera sopla el viento	Edgar Samuel Jaramillo Gonzáles
2016	Víctimas, pero no siempre	Esther Rebollo
2016	Aquiles o el guerrillero y el asesino	Carlos Fuentes
2016	Bajo la luna de mayo	Gerardo Meneses Claros
2017	Esta tierra que habitamos	Álvaro Lozano Gutiérrez

2017	A lomo de mula	Alfredo Molano Bravo
2018	Un largo camino	Beatriz Eugenia Vallejo
2020	Río muerto	Ricardo Silva Romero
2020	¿Por qué los matan?	Ariel Ávila

Para el caso de esta experiencia de investigación en un espacio escolar, y dado los tiempos que tiene el calendario académico, se van a tomar textos de corta lectura, los cuales permitirán ver algunas perspectivas del conflicto armado, así como películas cuyo lenguaje sean acordes para la edad de los y las estudiantes, pues es aquí donde se entra a mediar con la sensibilidad y el grado de madurez de los y las estudiantes. Es fundamental que los contenidos seleccionados no solo se adapten a su comprensión cognitiva, sino también a su capacidad emocional para procesar temas tan complejos como el conflicto armado. La selección de textos busca equilibrar la exposición a hechos históricos reales con un enfoque pedagógico que fomente el pensamiento crítico sin sobrecargar a los y las estudiantes con narrativas demasiado perturbadoras. Además, se buscará promover discusiones reflexivas en clase que les permitan expresar sus puntos de vista y entender las múltiples aristas del conflicto, apoyándose en herramientas de análisis históricas y sociales adaptadas a su nivel.

En esta ocasión, se buscó trabajar con los niños y las niñas los siguientes libros o textos, debido al acceso que podía haber de los mismos y su pertinencia para sus edades y el análisis esperado. El primero de ellos fue *Esta tierra que habitamos* de Álvaro Lozano narra el regreso de una familia a su tierra natal después de muchos años de exilio a causa del conflicto armado. Al llegar, Manuel, Martha y su hijo Esteban se encuentran con una realidad devastada: su antigua casa es solo una ruina y la tierra, una sombra de lo que solía ser, llena de ceniza y sal. El relato comienza

“Volvieron a ver su tierra después de muchos años en el exilio. La curva del camino, ya reconocida hace tiempo, les indicó que estaban cerca de la parcela en donde alguna vez fueron felices. Manuel acarició la cabeza su hijo mientras miraba los ojos

melancólicos de Martha, tratando de contagiarle esa esperanza que hoy sin embargo se dibujaba solo como una promesa.” (Lozano, 2017)

Lozano revela cómo la guerra ha dejado profundas huellas en la vida de los personajes y en el entorno que una vez consideraron su hogar. La obra destaca el dolor de las víctimas, así como su anhelo por recuperar no solo la tierra, sino también la memoria de los seres queridos perdidos. La relevancia de este libro para entender la historia presente radica en su capacidad para conectar la identidad del país con el sufrimiento de sus habitantes, enfatizando que la tierra es un símbolo de resistencia y pertenencia. Abordar esta obra desde la segunda infancia permite a los jóvenes reflexionar sobre la relación entre el territorio y los conflictos, fomentando un sentido de pertenencia y una crítica consciente de la realidad social.

Por su parte, *Un Largo Camino* de Beatriz Eugenia Vallejo cuenta la historia de

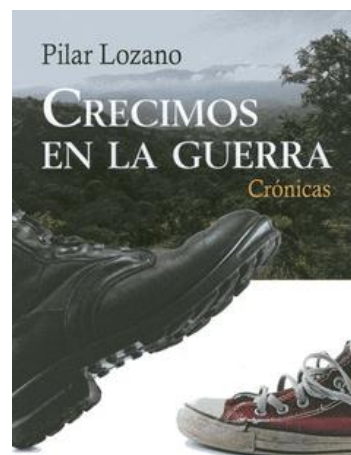


Ilustración 1 Portada texto *Un Largo camino* de Beatriz Vallejo

Guillermo, un pingüino que vive en el sur del planeta. Un día, muchos pingüinos más grandes y fuertes invaden su pueblo, obligando a su familia a buscar otro lugar para vivir. Al mismo tiempo, en el norte, la osa Ana y su familia enfrentan un destino similar, desplazándose hacia la ciudad. A través de su encuentro en la gran ciudad, Guillermo y Ana descubren que no están solos en su lucha, pues otros animales también enfrentan el desplazamiento. La relevancia de este libro en la comprensión de la historia presente radica en la representación del desplazamiento

forzado, una realidad que también viven muchas personas en Colombia. Abordar esta obra desde la segunda infancia puede sensibilizar a los jóvenes sobre la importancia de la empatía y el apoyo mutuo en situaciones difíciles, promoviendo la idea de construir nuevas vidas a pesar de las adversidades.

El segundo libro, en *Crecimos en la guerra* de Pilar Lozano, se narra diferentes relatos de las vivencias de niños, niñas y jóvenes durante el conflicto armado en Colombia. La autora se enfoca en las experiencias de ellos y ellas, quienes enfrentan la violencia y la pérdida en su vida cotidiana desde diferentes perspectivas. La obra es relevante para entender la historia presente, ya que destaca cómo el conflicto no solo afecta a los adultos, sino también a las nuevas generaciones, que crecen en un ambiente de miedo y desconfianza. Este libro es especialmente pertinente para abordarlo desde la segunda infancia, ya que permite a los jóvenes reflexionar sobre su propio entorno y la necesidad de construir un futuro sin violencia.



Panamericana Editorial / Agenda de Hoy
 Ilustración 2 Portada texto *Crecimos en la guerra* de Pilar Lozano



Finalmente, el último libro a trabajar con los estudiantes iba a ser *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince es una obra autobiográfica que narra la vida de su padre, un médico y activista asesinado en el contexto de la violencia en Colombia. A través de su relato, el autor explora temas de memoria, amor y el impacto del conflicto armado en la vida familiar. La relevancia de este libro radica en su profunda reflexión sobre la memoria y el olvido, esenciales para comprender el legado del conflicto en la sociedad colombiana. Abordarlo desde la segunda infancia permite a los jóvenes conectar con historias reales y personales, fomentando un sentido de responsabilidad en la construcción de una memoria colectiva que evite la repetición de errores del pasado.

Ilustración 3 Portada texto *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince

2.2.3.2 Cine del conflicto armado: reciente a lo más antiguo

Por otra parte, este segundo lenguaje artístico ha influido en la construcción de imágenes con las que podemos recordar, representar o incluso percibir los actores, hechos o empatizar con las víctimas del conflicto. Esta posibilidad, que tiene la cinematografía en cuanto construye unas formas visuales con las que se acoge un periodo histórico, aunque enriquecedor, debe tratarse con sumo cuidado debido a que puede caerse en falacias o puntos donde persiste la ideología que se quiera imponer. Eso sí, muchas películas generadas para este acontecimiento van a recrear desde una investigación histórica previa el acontecimiento, contribuyendo y acercando a las generaciones actuales el espacio de la época. De allí, pueden observarse películas como:

Tabla 5 "Películas sobre el Conflicto Armado en Colombia [Creación propia]

Año	Titulo	Director
1964	El rio de las tumbas	Julio Luzardo
1980	En la tormenta	Fernando Vallejo
1981	Canaguaro	Dunav Kuzmanich
1983	Carne de tu carne	Carlos Mayolo
1984	Cóndores no entierran todos los días	Francisco Norden
1985	El día de las mercedes	Dunav Kuzmanich
1985	El potro chusmero (Cortometraje)	Luis Alfredo Sánchez
1993	Confesión a Laura	Jaime Osorio Gómez
1998	Golpe de Estadio	Sergio Cabrera
2003	La primera noche	Luis Alberto Restrepo
2005	Guerrilla Girls (Documental)	Frank Piasecki Poulsen
2006	Soñar no cuesta nada	Rodrigo Triana
2006	Heridas	Roberto Flores Prieto

2008	La pasión de Gabriel	Luis Alberto Restrepo
2011	Silenció en el paraíso	Colbert García
2011	Los colores de la montaña	Carlos César Arbeláez
2012	Jardín de Amapolas	Juan Carlos Melo Guevara
2012	Operación E	Miguel Courtois
2013	Estrella del Sur	Gabriel Gonzáles Rodríguez
2015	La sargento Matacho	William Gonzáles
2015	Violencia	Jorge Forero
2015	Alias María	José Luis Rugeles
2015	Cuerpo 36 (Documental)	Gonzalo Sánchez
2016	Besos fríos (cortometraje)	Nicolás Rincón Gille
2016	Oscuro Animal	Felipe Guerrero
2016	Parábola del retornó	Juan David Soto Taborda
2019	Tantas almas	Nicolas Rincón Gille
2019	Alma de héroe	Orlando Pardo
2020	La niebla de la paz	Joel Stangle
2021	Somos ecos	Julián Diaz Velosa
2022	Los reyes del mundo	Laura Mora Ortega
2022	Selva roja	Juan José Lozano
2023	Memento mori	Fernando López Cardona
2023	Rapunzel, El perro y El brujo	Andrés Roa

De la tabla, puede evidenciarse que la cinematografía va centrarse en dos temas o actores, las guerrillas y víctimas del conflicto, en donde se evidenciaran sus sentires, su perspectiva de la guerra, los puntos de quiebre e inflexión que este acontecimiento presuntamente los

hizo vivir. En esta oportunidad se retomarán tres películas que ayudarán a ver diferentes perspectivas de la guerra, el conflicto, las violencias y la paz, además que estas películas permiten a los estudiantes ver una representación de los escenarios del conflicto armado de manera vívida y tangible.



Ilustración 4 Caratula Película
Silencio en el Paraíso

Al igual que en la literatura, se selecciona una serie de películas que abordan la historia del conflicto armado. Sin embargo, es fundamental ser críticos al elegir estas obras, evitando aquellas que contengan escenas sexuales o violencia explícita, considerando la edad de los estudiantes. Las películas seleccionadas son, *Silencio en el paraíso* de Colbert García ofrece una mirada íntima a la vida de una familia desplazada por la violencia en Colombia. A través de sus experiencias, la película muestra el sufrimiento y la lucha por la supervivencia, al tiempo que resalta la resiliencia de las comunidades afectadas.

La relevancia de esta película para entender la historia presente radica en su capacidad para visibilizar las realidades del desplazamiento forzado, fomentando la empatía y la reflexión crítica sobre la violencia en el país. Abordar esta obra desde la segunda infancia puede facilitar conversaciones sobre la paz y la importancia de la solidaridad en tiempos de crisis.

La segunda película fue, *Golpe de Estadio* de Sergio Cabrera es una película que aborda la situación del conflicto armado en Colombia a través de una narrativa humorística y satírica.

La historia gira en torno a un grupo de personajes que intentan organizar un partido de fútbol en medio del caos de la guerra. A través de su enfoque ingenioso, la película pone de relieve las absurdidades del conflicto y la necesidad de la reconciliación. La relevancia de esta obra radica en su capacidad para ofrecer una perspectiva diferente sobre la violencia, utilizando el humor

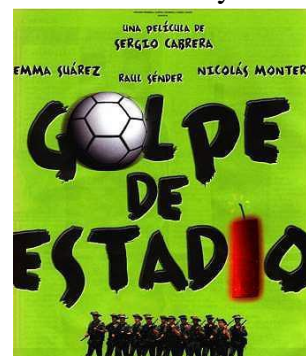


Ilustración 5 Caratula película
Golpe de Estadio

como herramienta para la reflexión. Al abordar esta película desde la segunda infancia, se

puede incentivar el diálogo sobre la paz y la importancia de la reconciliación en un contexto marcado por el conflicto.



Ilustración 6 Caratula Película
Los colores de la montaña

La última y tercer película fue, *Los colores de la montaña* de Carlos César Arbeláez es una conmovedora historia que narra la vida de un niño que vive en una zona rural de Colombia afectada por el conflicto armado. A través de su amor por el fútbol y su relación con sus amigos, la película retrata la inocencia de la infancia en medio de la violencia. La relevancia de esta obra radica en su capacidad para mostrar cómo el conflicto afecta a los más jóvenes y su entorno, al tiempo que destaca la importancia de los lazos de amistad y la esperanza. Abordar esta película desde la segunda infancia permite a los jóvenes reflexionar sobre la paz, la amistad y la necesidad de un futuro libre de violencia.

2.3 Diseño metodológico de la propuesta pedagógica:

La enseñanza de la historia del conflicto armado de Colombia a niños y niñas es un desafío complejo que requiere estrategias pedagógicas innovadoras y efectivas. Este cronograma de actividades ha sido diseñado para abordar esta temática desde múltiples perspectivas, utilizando una combinación de métodos didácticos que promueven el aprendizaje significativo, la reflexión crítica y la empatía. A continuación, se presenta una justificación detallada de cada actividad, explicando cómo contribuyen a los objetivos pedagógicos y al desarrollo integral de los estudiantes.

Este cronograma de actividades ha sido cuidadosamente diseñado para abordar la historia del conflicto armado de Colombia desde múltiples ángulos, utilizando el cine y la literatura como materiales pedagógicos fundamentales. Cada actividad está orientada a promover el aprendizaje significativo, la reflexión crítica, la empatía y la creatividad, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes. La combinación de métodos didácticos innovadores y

tradicionales asegura una comprensión profunda y matizada de este complejo tema, preparándolos para ser ciudadanos informados y conscientes de su historia y su sociedad.

Parte de la integración de estos lenguajes en torno al entendimiento de conflicto armado de Colombia, es el uso de estrategias como la proyección de películas seguidas de discusiones grupales, donde los estudiantes analicen y debatan las diferentes perspectivas presentadas en las películas, asimismo, el establecimiento de espacios para la lectura de las obras escogidas, seguidas de ejercicios de análisis crítico, debates y reflexiones grupales. Actividades que no solo mejoran la comprensión histórica de los estudiantes, sino que también promueven habilidades de lectura visual y escrita, análisis de contenido y argumentación.

La evaluación del aprendizaje, que permeara el proyecto, se encaminara en la valoración de la comprensión crítica y emocional de los estudiantes, respecto a los temas tratados del conflicto armado. Esto puede incluir la redacción de cartas, la creación de material visual y la participación en debates y discusiones en clase. La retroalimentación de esto se dará en todas las sesiones de clase, de manera continua y constructiva, crucial, debido a la crudeza de algunos conceptos o aspectos que se trabajaran, además que así se asegura que los estudiantes no solo comprendan los eventos históricos, sino que también desarrollen una empatía y una conciencia social profunda.

2.3.1 Pregunta de Investigación:

¿Cómo los lenguajes artísticos del cine y la literatura, implementados como mediaciones pedagógicas en el aula, contribuyen a la comprensión del conflicto armado y los procesos de paz en estudiantes de básica primaria del colegio José María Vargas Vila?

2.3.2 Objetivos de investigación

Analizar cómo el uso del cine y la literatura apoya la enseñanza de la historia presente en estudiantes de cuarto grado, sobre temas relacionados con el conflicto armado y los procesos de paz.

2.3.3 Objetivos Específicos

- Establecer un balance donde se deje en evidencia el papel que cumple las mediaciones artísticas, en particular la narrativa del cine y la literatura, para la enseñanza histórica.
- Analizar cómo el uso de películas y obras literarias puede mejorar la comprensión de los y las estudiantes de cuarto grado sobre la historia contemporánea de Colombia, específicamente el conflicto armado y los procesos de paz.
- Reflexionar sobre las consecuencias que en la práctica pedagógica de maestros y maestras lleguen a tener con el uso de mediaciones didácticas como el cine y la literatura narrativa.

2.3.4 Cronograma practica pedagógica conflicto armado

UNIDAD	No.	CINE Y LITERATURA	EXPLICACIÓN DETALLADA DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVOS	ENTREGABLE
INTRODUCCIÓN	1	Para la introducción de la práctica pedagógica se va a implementar el texto <i>Esta tierra que habitamos</i> de Álvaro Lozano Gutiérrez, el cual es un cuento corto que permite empezar el entretrejo del conflicto armado, a través de las vivencias de la vivencia de una familia. Link: https://www.servicioskoinonia.org/cuentosortos/articulo.php?num=107	Los estudiantes crearán un diario del conflicto armado, donde escribirán pensamientos, reflexiones y deseos relacionados con la paz y el proceso de paz en un conflicto armado. Podrán utilizar un cuaderno, papel y lápices de colores para decorar y personalizar su diario. Cada clase en la cual se hable del tema, deberán escribir al menos una página en su diario, expresando sus emociones y pensamientos sobre el tema. Al finalizar la actividad, podrán compartir algunas de sus reflexiones con el resto de la clase.	- Promover la reflexión y el análisis sobre el tema del conflicto armado y el proceso de paz.	Diario de la paz
UNA BREVE HISTORIA DEL CONFLICTO	2	Para la primera unidad de la práctica pedagógica se piensan implementar un texto y una película, como los estudiantes son de cuarto grado, se piensa en que los textos o películas deben adaptarse a estas edades, y que a su vez trabajen conceptos del conflicto armado:	Exploración de los principales hitos del conflicto, presentación sobre los eventos más relevantes del conflicto armado en Colombia, como acuerdos de paz, enfrentamientos importantes y otros hitos históricos. Mientras el profesor explica, los estudiantes estarán realizando una línea del tiempo de estos acontecimientos.	Identificar y analizar los eventos más relevantes del conflicto	Presentación de los principales hitos del conflicto armado
	3	1. El texto que se trabajará en esta primera ocasión será <i>Un Largo Camino</i> de Beatriz Eugenia Vallejo, un cuento que narra el desplazamiento de un grupo de	Lectura del texto.		
	4		En esta sesión los y las estudiantes entenderán los actores del conflicto, por una primera parte los grupos (guerrilla, ejército y paramilitares) luego de ello, se les hablará de personajes de relevancia en cada uno de ellos, y las acciones llevadas a cabo		Actores del conflicto armado

		pingüinos por la llegada de una especie invasora. Link: https://www.calameo.com/read/0062627559d51e30cc654	en los diferentes momentos históricos y espacios que se encontrarán.		
	5	2. La película que se implementará será <i>Silencio en el paraíso</i> de Colbert García, una historia que narra uno de los momentos que se debe dar mayor reconocimiento del conflicto armado, los falsos positivos. Link: https://rtvcplay.co/peliculas-ficcion/silencio-en-el-paraiso	Los estudiantes investigarán los principales procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, como los diálogos de paz de Caguán o el proceso de paz con las FARC. Luego, crearán una línea de tiempo que muestre los eventos más importantes de cada proceso, incluyendo fechas clave, acuerdos alcanzados y su impacto en la sociedad colombiana.		Procesos de paz en Colombia
	6		Observación de la película.		
	7		En esta actividad, los estudiantes junto con el practicante empezaran la realización de un mapa de Colombia utilizando materiales fáciles de conseguir, como papel, cartulinas de colores, tijeras y pegamento. Durante la clase, el profesor explicara diferentes zonas las cuales fueron afectadas por diferentes hechos del conflicto. Se les pasaran imágenes y símbolos para que vayan pegando que representen la situación presentada en el lugar.	- Identificar las zonas más afectadas por el conflicto armado de Colombia.	Mapa de Colombia
UNA PAZ EN CONSTRUCCIÓN	8	Para la unidad didáctica número dos, que se basara en el relacionamiento entre lo visto en la unidad número uno y las acciones que llevaron a diferentes gobiernos a un proceso de paz con diferentes grupos, se trabajara con el siguiente texto y película:	Los estudiantes investigarán los principales procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, como los diálogos de paz de Caguán o el proceso de paz con las FARC. Luego, crearán una línea de tiempo que muestre los eventos más importantes de cada proceso, incluyendo fechas clave, acuerdos alcanzados y su impacto en la sociedad colombiana.		Procesos de paz en Colombia

	9	<p>1. La película que se implementará será <i>Golpe de Estadio</i> de Sergio Cabrera, la cual narra una tregua concebida entre guerrilla y ejercito a causa del futbol.</p> <p>2. El texto que se trabajará (de forma parcial) será <i>El olvido que seremos</i> de Héctor Abad Faciolince, libro que narra la vida de la familia Abad Faciolince y la lucha del padre Héctor Abad Gómez por la lucha de los derechos humanos y la labor social.</p>	Observación de la película		
	10		Los estudiantes crearán un collage de la paz utilizando materiales como cartulina, lápices de colores, pegatinas y recortes de revistas. En el collage, deberán representar diferentes aspectos relacionados con el conflicto y el proceso de paz, como lugares simbólicos, acciones positivas o mensajes de esperanza. Luego, podrán explicar su collage y compartirlo con el resto de la clase.	- Fomentar la reflexión sobre la importancia de la paz y el proceso de paz en un conflicto armado.	Collage conflicto y paz
	11		Lectura del texto (se repartirá por capítulos)		
	12		A partir de lo entendido por el texto <i>el olvido que seremos</i> , los estudiantes elegirán un acontecimiento o tema importante del conflicto armado en Colombia, de cualquier índole que hayamos visto en las sesiones anteriores. Luego, crearán un poster que represente visualmente este evento, incluyendo detalles como personajes, escenarios y acciones significativas, así mismo, escribirá detrás de este, porque ve importancia en lo que escogió y que hubiera planteado para transformarlo.		Poster del conflicto
LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA GUERRA	13	La tercer unidad didáctica buscara trabajar y rescatar la importancia de un actor del que casi no se habla o se ve como relevante cuando se habla del conflicto, las infancias,	Lectura de capítulos del texto.		
	14		Para el comienzo de la tercer unidad, los estudiantes deberán realizar la lectura del mismo. Luego, escribirán una carta dirigida a ese niño o niña afectado por el conflicto.		Crecimos en la guerra

	15	es por ello que para esta unidad didáctica se trabajara desde: 1. La película, <i>Los colores de la montaña</i> de Carlos Cesar Arbeláez, la historia de un grupo de niños que reflejaron parte de esas vivencias del conflicto armado. Link: https://rtvcplay.co/peliculas-ficcion/los-colores-de-la-montana	Se realizará un debate en clase sobre cómo el conflicto armado ha afectado a los niños y niñas en Colombia. Los estudiantes podrán compartir puntos de vista y sensibilizarse sobre esta problemática.	Sensibilizar sobre la situación de los niños y niñas en el conflicto	Debate sobre el impacto del conflicto en la infancia
	16	2. El texto que se trabaja será <i>Crecimos en la guerra</i> de Pilar Lozano, una compilación de historias de niñas, niños y jóvenes que vivieron diversas situaciones durante el conflicto armado.	Observación de la película		
	17		Los estudiantes participarán en un taller de dibujo donde reflexionarán sobre la importancia de la paz y la resolución pacífica de conflictos. Podrán expresar las ideas y los sentimientos que han construido a partir de las películas observadas y los libros en este.	Reflexionar sobre la importancia de la paz y la resolución pacífica de conflictos	Taller de dibujo sobre la paz
	18		Los estudiantes escribirán una reflexión basada en testimonios reales de niños y niñas que han vivido el conflicto armado en Colombia. Esto les permitirá dar voz a estas experiencias y entender mejor la realidad de los afectados por el conflicto, así mismo, se espera observar cómo entienden la historia de un par (niño o niña) y como la acogen.	Dar voz a las experiencias de los niños afectados por el conflicto	Proyecto de escritura de cuentos basados en testimonios de niños en el conflicto
	19		En esta actividad, los estudiantes crearán una pintura colectiva en papel Kraft, sobre la paz y el conflicto en Colombia. Se dividirá el salón de clases dos grupos pequeños y cada grupo recibirá una sección del papel para decorar. Los estudiantes podrán utilizar diferentes materiales, como	- Reflexionar sobre el significado de la paz y	Pintura de la paz.

			<p>pinturas, papel de colores, revistas y pegamento. Uno de los grupos deberá representar en su parte lo que significa la paz para ellos y el otro grupo deberá ubicar lo que entendieron por el conflicto armado. Al finalizar, se unirán todas las secciones y se expondrá en el salón de clases. Los estudiantes podrán compartir sus reflexiones y experiencias durante el proceso de creación del poster colaborativo.</p>	<p>cómo se puede lograr en Colombia. - Fomentar la creatividad y el trabajo en equipo. - Promover la expresión artística como medio de comunicación y reflexión.</p>	
<p>EVALUACIÓN Y CIERRE</p>	<p>20</p>	<p>Creación de portafolio que incluya todos los trabajos realizados durante el curso, reflexiones finales del proceso, entendimiento de saberes construidos e ideas que los y las estudiantes piensen convenientes debieron ser mayormente tomadas.</p>			

CAPITULO 3: SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA PEDAGOGICA

El siguiente capítulo, abarcará el proceso de sistematización de la experiencia pedagógica realizada en el Colegio José María Vargas Vila, en donde se realizará una descripción, análisis e interpretación de las acciones realizadas por los y las estudiantes durante los espacios que eran dedicados para las sesiones del proyecto. Ello, guiado a partir de la pregunta de sistematización ¿Cómo influyen las estrategias pedagógicas basadas en el cine y la literatura en la comprensión y reflexión de los y las estudiantes sobre el conflicto armado en Colombia durante el desarrollo de las sesiones de clase? La cual permitirá mostrar como fue el impacto de las estrategias pedagógicas que se utilizaron en el aula de clase, tanto en el aprendizaje de la temática planteada, como también de la capacidad para reflexionar sobre este mismo.

3.1 Conceptos y metodologías de sistematización de experiencias

Ahora bien, la sistematización de experiencias se instituye como una valiosa metodología, no solo en su capacidad de organizar y analizar los aprendizajes, sino en su poder para desentrañar el tejido íntimo de las vivencias que marcan un proceso educativo. Más allá de únicamente filtrar resultados, esta herramienta metodológica permite al investigador sumergirse en la emoción, percepción y los aprendizajes que, aunque sutiles, son esenciales para entender la experiencia en su totalidad.

Es a través de la sistematización que se logra capturar la esencia misma de cómo los participantes, tanto investigadores como investigados, han vivido y comprendido el proceso, revelando una perspectiva valiosa y compleja que podría fácilmente perderse en un análisis convencional.

Es esencial, entender que la práctica educativa como se señala en el acuerdo No 0146 de la Universidad Pedagógica Nacional:

“Dirigida a contribuir con la construcción y formación de profesionales en las Ciencias Sociales a partir de la reflexión, la problematización y los procesos investigativos en torno al quehacer pedagógico y educativo, Con su desarrollo se busca

favorecer la formación de futuros educadores capaces de proponer y enriquecer alternativas educativas en los diversos contextos sociales en los cuales se desempeñen.” (2021, pág.2)

Esto causa que la sistematización de experiencias sea un enfoque invaluable para la formación de educadores/as capaces de reflexionar críticamente y enriquecer su quehacer pedagógico. Este proceso permite no solo recoger y organizar las vivencias educativas, sino también interpretarlas y analizarlas en profundidad, integrando las perspectivas de los participantes y el investigador se puede dar captura a esas complejidades y matices que surgen en la práctica educativa. Así, no solo se forman educadores capaces de proponer alternativas educativas, sino que se les brinda un marco para comprender y transformar sus propias experiencias y contextos, enriqueciendo su quehacer pedagógico desde una perspectiva integral y contextualizada.

Adicional a ello, Alfonso Torres y Disney Barragán (2017) nos indican que hay seis propósitos o motivaciones a la hora de usar esta metodología, de los cuales acogí dos para el caso de esta investigación y mi propia formación. El primero es *la comprensión crítica de las transformaciones y saberes generados por la práctica*, el cual implica reconocer las transformaciones que se han dado en el proceso, tanto evidentes como sutiles, y cómo estos cambios no siempre coinciden con las intenciones originales del investigador. Como se menciona, “reconocer los saberes individuales y colectivos que se han producido desde la práctica y recrearlos como conocimiento sistemático” (Torres & Barragán, 2017, pág.25). La sistematización permite convertir los saberes individuales y colectivos en conocimientos más elaborados y reflexivos, enriqueciendo las reflexiones y discusiones dentro de los colectivos.

El segundo propósito es *fortalecer y transformar la propia práctica*, puesto que esta metodología permite mejorar la práctica y además proporciona una oportunidad para renovar y actualizar las orientaciones y propósitos de los proyectos. A través de este proceso, se reafirman y actualizan los compromisos de los protagonistas con la transformación y renovación de sus prácticas, dándoles mayor contenido y alcance. “De una buena sistematización, se espera que aporte orientaciones y criterios para fortalecer, mejorar o transformar la práctica, tanto en sus aspectos operativos como estratégicos. Incluso, durante

el mismo proceso de sistematización, pueden generarse transformaciones significativas en la práctica” (Torres & Barragán, 2017, pág.26)

Como expondrán en su segundo capítulo del libro *La sistematización como investigación interpretativa crítica* ambos autores, hay que entender que esta herramienta metodológica no tiene un único enfoque para abordarla, sino diversas alternativas para desarrollar un proceso de sistematización. Para este proyecto la ruta que se tomo fue la ilustrada por el sociólogo Oscar Jara, quien establece en su libro *Sistematización de experiencias: practica y teoría para otros mundos posibles* que la sistematización es un proceso de interpretación crítica de una o varias experiencias que, a través de su ordenamiento y reconstrucción, busca descubrir y explicitar la lógica y el sentido del proceso vivido. Este enfoque permite identificar los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. Al llevar a cabo esta sistematización, se generan conocimientos y aprendizajes significativos que facilitan una apropiación crítica de las experiencias vividas, incluyendo sus saberes y sentires. Además, permite comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora, promoviendo una reflexión que no solo analiza el pasado, sino que también orienta y mejora futuras prácticas. (Jara, 2018) El autor, ubicara esta herramienta metodológica como un proceso histórico, en donde la experiencia no debe observarse como algo aislado, sino que está en constante transformación y confrontación debido a factores como el contexto en el que está inmersa ya sea social o institucional y los actores que en ella estén involucrados, pues estos pueden determinar las propias miradas o perspectivas que la experiencias les generes.

Así mismo, para la realización de la misma va establecer lo que constituirá como los *cinco tiempos* que toda sistematización debería cruzar, el primer es *el punto de partida* el cual es la participación directa en la experiencia, ya que no se puede sistematizar lo que no se ha vivido. Este proceso puede comenzar en cualquier momento de la experiencia, no necesariamente al final, y a menudo se lleva a cabo de manera continua para mejorar la práctica en curso. Es primordial que se cuente con registros detallados de las acciones y eventos, ya que la memoria por sí sola no es suficiente. Los registros deben ser variados y precisos, y la implementación de un sistema de información adecuado puede optimizar la recolección y el análisis de los datos; el segundo es *formular un plan de sistematización* el

cual va a comenzar por plantearse cinco preguntas ¿Cuál es el objetivo de la sistematización? ¿Qué experiencia vamos a sistematizar? ¿Qué aspectos centrales nos interesan? ¿Qué fuentes de información necesitamos? y ¿Cuál será el procedimiento a seguir? Todas alineadas para el cumplimiento de un plan detallado que incluya etapas, responsables, actividades, técnicas, plazos y recursos necesarios para llevar a cabo la sistematización de manera efectiva; el tercer tiempo es *la recuperación del proceso vivido*, el cual busca describir y narrar detalladamente la experiencia, centrándose en reconstruir su historia sin interpretar aún las razones de los eventos. Se deben utilizar registros disponibles para crear una visión general, reconstruyendo cronológicamente los acontecimientos clave y clasificando la información en categorías como objetivos, motivaciones y resultados. En este tiempo, hay que evitar confundir la descripción con la interpretación, y puede incluir la recopilación adicional de datos contextuales y entrevistas; el cuarto es *la reflexión de fondo*, el cual consiste en un análisis y síntesis profundos para construir interpretaciones críticas de la experiencia. Este proceso implica analizar los componentes de la experiencia para entender sus coherencias e incoherencias y formular preguntas sobre el porqué de los eventos. Se realiza un esfuerzo riguroso para identificar tensiones, contradicciones y relaciones entre los distintos aspectos del proceso, en el cual se manifiesten los sentidos y las causas subyacentes de lo vivido, usando conceptos teóricos y generando un diálogo crítico que permite extraer aprendizajes significativos y construir conocimientos nuevos; y el quinto es *los puntos de llegada* cuyo fin es formular conclusiones y comunicar aprendizajes para transformar la práctica, basándose en el análisis y síntesis previos de la experiencia sistematizada. Aunque puede parecer sencillo, el autor afirma que es crucial dedicar tiempo y esfuerzo a esta etapa para que los aprendizajes impacten en la práctica futura de manera significativa. Las conclusiones deben ser claras y consistentes, abordando tanto afirmaciones teóricas como prácticas, y ofrecer recomendaciones para la mejora continua. Además, es fundamental compartir estos aprendizajes a través de estrategias comunicativas creativas, para que los conocimientos no queden solo en el grupo original, sino que beneficien a una audiencia más amplia.

Es fundamental entender cómo esta herramienta metodológica se integra con el enfoque pedagógico de la enseñanza de la historia presente y el enfoque historiográfico de la historia presente en la propuesta educativa del Colegio José María Vargas Vila. La sistematización desde los tiempos que nos plantea Oscar Jara, al ofrecer una estructura analítica para revisar

y comprender las experiencias vividas, se alinea con estos enfoques al proporcionar una forma rigurosa de contextualizar y reflexionar sobre el presente histórico. Esta sincronía es crucial ya que permite una conexión directa entre la práctica educativa y las realidades actuales, facilitando la identificación de aprendizajes significativos y la formulación de recomendaciones prácticas.

3.2 Sistematización de la experiencia:

Para entrar a la etapa final de este documento, voy a guiarme a través de los cinco tiempos que Oscar Jara va establecer y espero haber cruzado de la mejor forma posible para el entendimiento de los posibles lectores de esta. El tiempo que el denominara *la formulación de un plan de sistematización* ya fue abordado en la introducción de este último capítulo, en donde se hizo la resolución de aquellas preguntas que el establece. El tiempo que llama *el punto de partida* considero que fue toda la experiencias tanto en la práctica y vivencias con los y las estudiantes como los momentos en que me sentaba a pensar que hacer, como hacerlo, porque es importante este tema para la población, entre otras múltiples reflexiones que tuve durante estos dos años en que se construyó este escrito tanto como maestro como persona. Debido a ello, considero que este tiempo, voy a acogerlo para abordar los siguientes tres tiempos (*la recuperación del proceso, la reflexión de fondo y los puntos de llegada*) pues es de la vivencia de la experiencia en sí la que me dio los medios para poder dar un abordaje de estos.

3.2.1 La recuperación del proceso, de la segunda guerra mundial a los procesos de paz de Colombia.

El presente proyecto de investigación y practica pedagógica llevado a cabo con los y las estudiantes del Colegio José María Vargas Vila no empezó como se viene conociendo hasta este momento, ya que surgieron una serie de ajustes necesarios, motivados en parte por circunstancias personales que influyeron en la planificación inicial. Estos cambios implicaron la modificación del tema histórico a abordar, orientándolo hacia un enfoque más adecuado a las nuevas condiciones del contexto. Asimismo, se ajustó la población con la que

se iba a trabajar, lo que supuso redefinir los objetivos y estrategias pedagógicas para garantizar la pertinencia y eficacia del proceso educativo en función de las nuevas realidades.

En principio, el proyecto tenía su componente histórico enfocado al entendimiento de la segunda guerra mundial con una población de estudiantes de educación básica secundaria de la I.E.D Manuelita Sáenz con los cuales se había empezado el proceso de observación de contexto y de escritura del capítulo 1 y 2. Sin embargo, a principio del 2024 me avisan que he pasado el concurso docente, entrando a periodo de prueba en el colegio y con el grupo de estudiantes que se realizó el proyecto final que se presenta en este texto.

Al entrar como Normalista Superior, la población con la que iba a trabajar iba hacer estudiantes de primaria, en este caso los y las 30 estudiantes de grado cuarto (404) del cual fui durante este año director de curso, y con los cuales se realiza la experiencias de practica pedagógica de este documento. Como la población cambio, el tema también debía cambiar, esto debido a dos razones una pedagógica debido a que el primer tema trabajado en la anterior institución es más apropiado para estudiantes de bachillerato debido a la complejidad del mismo, como el Holocausto, los crímenes de guerra y las decisiones morales o éticas que intervienen en el aprendizaje/enseñanza del mismo.

La segunda razón es debido al contexto, del cual se habló en apartados anteriores, aquí hare referencia a las señales que están a lo largo de muchas de las casas que quedan periféricas a la institución educativa, donde se ven las siglas de Ejercito Gaitanistas de Colombia (EGC), esto adicional a la existencia de bandas de expendio de drogas en las cercanías del colegio, me llevaron a pensar en un cambio total del tema, prefiriendo en este caso hablar del conflicto armado, principalmente desde los procesos de paz y las infancias, en parte porque al ser niños y niñas viendo la vivencia de personas con edades parecidas a las de ellos y ellas se llegaría no solo a entender la parte histórica, sino que además podrían empatizar y generar otro tipo de análisis y reflexiones.



Imagen 1

La primera sesión de clase, pues he de considerarla así, aunque este fuera del cronograma que se estableció, fue el 09 de abril del presente año, en donde los colegios de Bogotá D.C. se realiza la iniciativa *La escuela abraza la verdad* la cual “trata de propiciar la comprensión del valor de la verdad para la solución de los conflictos, incluso los conflictos cotidianos. También se busca que los estudiantes se sensibilicen con la realidad de las y los sobrevivientes de la guerra [...]” (Comisión de la Verdad, 2022). En esta sesión, se comenzó con una charla introductoria sobre el conflicto armado en Colombia, señalando algunos actores clave a nivel general y su impacto tanto en adultos como en niños. Luego, se realizó la primera actividad, que sería la reproducción de una canción *¿Por qué, por qué?* De Canticuentos y se formularon unas preguntas de reflexión. Al finalizar esta parte, se proyectaron los videos *Mi niñez fue un fusil AK-47* y *Capítulo 1: No es un mal menor*, que mostraban la experiencia de niños afectados por el conflicto.

A continuación, se utilizó una cartelera previamente elaborada, y cinco estudiantes leyeron breves experiencias de diferentes niños y niñas que habían vivido sentido en persona



Imagen 2

el conflicto, las cuales trabajan categorías como el abandono, la paz, la violencia, entre otras las cuales fueron explicadas y reflexionadas sobre su impacto en todos. Para finalizar, los estudiantes escribieron un mensaje (Ver anexo 1) y realizaron un dibujo dirigido a los niños que sufrieron la guerra, fomentando una conexión emocional con la realidad del conflicto.

En el desarrollo de la actividad, se planteó a los estudiantes la pregunta: *¿Por qué la guerra nos afecta a todos?*

Las respuestas reflejaron una comprensión profunda y diversa sobre el impacto del conflicto. Una niña explicó que, - *aunque la guerra suceda en un pueblo lejano, puede afectarnos a todos*- (Comunicación personal) vinculando su respuesta a la experiencia personal de su familia, debido a que su madre y abuela vivieron el desplazamiento forzado tras la llegada de un grupo armado a su comunidad. Otro estudiante destacó que la guerra daña a las personas, incluso cuando estamos lejos del lugar donde

ocurre. Otro hizo referencia a las guerras extranjeras, como el conflicto entre Ucrania y Rusia, explicando que estos eventos nos afectan al privarnos de recursos vitales como el agua. Un último estudiante, menciona el impacto emocional en los seres queridos, quienes también sufren las consecuencias de la violencia.

Antes de proceder a la actividad final de las cartas, se realizó una reflexión sobre el contexto del conflicto armado, la situación de los niños y niñas afectados, y la importancia de reconocer este problema. Los mensajes y dibujos de los estudiantes reflejaron diversas interpretaciones: algunos mencionaban a los niños reclutados o fallecidos durante la guerra, mientras que otros expresaban deseos de paz para las personas que perdieron la vida. Además, algunos dibujos mostraron a niños con vestimenta y armamento, una representación directa de las imágenes vistas en los videos, lo cual fue corroborado cuando se les preguntó sobre el origen de sus ilustraciones.

Las sesiones que señalare a continuación son aplicadas tres semanas después de la anterior señalada, esto debido a que al ser director de curso de los y las estudiantes también tenía que encargarme de otros procesos de la escuela, así como de los procesos de enseñanza de las áreas que debía dictar.

La sesión que expondré en primer lugar, será la que en el cronograma se estipula en la unidad de introducción, la cual es la lectura del texto *Esta tierra que habitamos* de Álvaro Lozano Gutiérrez, un escrito que nos va hablar de la llegada de una familia a la tierra de la que fueron desplazados. En principio, y eso si hay que aclararlo el grupo de intervención es relegado a la lectura, en parte porque no se ha incentivado esta habilidad y se ha visto más como una obligación, por lo que esta primera lectura fue acogida de manera desinteresada por los estudiantes. De ello, que tuviera que trabajar las voces en los personajes, para llamar la atención de ellos y ellas durante el momento de la lectura, el uso de diferentes tonalidades, ritmos y volúmenes al representar las voces de los personajes no solo ayuda a mantener la atención de los y las estudiantes, sino que también contribuye a la creación de una atmósfera que hace que los personajes cobren vida y se pueda conectar mas la lectura y lo que quiere mostrar con los oyentes/lectores.

Cuando se finalizó la lectura de la historia, se empieza junto con los niños y niñas a realizar un análisis desde los puntos más importantes de la historia, para lo cual, se empezó entendiendo que la historia representa un testimonio de cómo, a pesar de los estragos de la guerra y las promesas incumplidas, la conexión con la tierra y los recuerdos de los seres queridos ofrecen un sentido de pertenencia y propósito. Se enfatiza, la decisión de Manuel de quedarse y enfrentar la adversidad en lugar de abandonar su hogar pues con ello se le explica en su momento a los estudiantes que como en el caso de este personaje muchas familias lucharon y aun luchan por lo que es suyo. La reflexión que se llega ese día con los y las estudiantes sugiere que, a través de la historia, se valora la importancia de la perseverancia y la conexión con el pasado como una forma de enfrentar y superar las dificultades actuales, adicionando que siempre hay que tener como lo dijo una estudiante - *Un poco de esperanza*- (Comunicación personal) para lo que podría venir.

En esta sesión se iba a empezar con la elaboración del diario de paz, este pensado en principio para que los estudiantes pudieran llevar sus reflexiones emocionales, críticas, éticas o incluso analíticas si fuese el caso de las sesiones que iban a ser trabajadas. Empero, la situación económica propia y de los y las estudiantes no permite la compra de un cuaderno adicional a los que ya se les pidió para las materias regulares, por lo cual, esta idea se debió replantear a la realización de un escrito desde preguntas en una hojita que se hacía al final y era recogida.

A continuación, se realiza la sesión enfocada al reconocimiento de los principales actores del conflicto armado en Colombia —los paramilitares, las guerrillas y el ejército—, en ella una niña levantó durante la explicación la mano y dijo: *-No entiendo por qué las personas tienen que pelear tanto. ¿No pueden hablar en vez de asesinarse?* - (Comunicación personal). Este comentario, surgido al inicio de la actividad, abrió un diálogo en el que otros estudiantes expresaron su incomodidad en primer lugar a la palabra que uso, y otros así como ella tenían esa confusión ante la violencia, donde planteaban la idea de un mundo donde no hubieran peleas, sin embargo, esto fue un comentario que ayudo a abrir el debate de no solo el reconocimiento de los actores armados, sino que dejó ver como ellos pueden presentar ideas preconcebidas del conflicto pero que aún no se relacionan con la realidad escolar pues

muchos de ellos antes del uso del dialogo tienden a usar la violencia para los conflictos que ocurran espontáneamente con sus compañeros/as.

Posterior al dialogo establecido debido a lo planteado por la niña, se visualizó el video *Conflicto Armado Colombiano y Sus Actores* de Jerónimo Vélez, el cual permitió a los estudiantes observar de manera general las características y los propósitos de las guerrillas y los paramilitares. Luego de ello, se ofreció una explicación neutral sobre las intenciones y objetivos que llevaron a la formación de estos grupos armados. Fue en este momento cuando un estudiante formuló una pregunta que llamó mi atención por su profundidad: -¿Entonces los paramilitares estaban defendiendo al Estado? - (Comunicación personal). Este cuestionamiento surgió de su análisis del video, donde se explicaba que parte del propósito inicial de los paramilitares era brindar apoyo militar en la protección del aparato institucional del Estado y de ciertos sectores de la población, como los ganaderos. La pregunta generó un espacio para reflexionar críticamente sobre las acciones de estos grupos, y como deben comprenderse sus acciones y los propósitos por los cuales se fundan permitiendo a los y las estudiantes identificar tanto sus objetivos como las violaciones a los derechos humanos que fueron parte del accionar de todos los grupos.

Para responder la pregunta del estudiante sobre si los paramilitares estaban defendiendo al Estado, se le explicó que, si bien estos grupos surgieron inicialmente con el objetivo de apoyar la defensa de ciertos sectores de la sociedad, como terratenientes y ganaderos, su relación con el Estado ha sido compleja. Pedagógicamente, se buscó mantener una postura neutral, subrayando que, aunque los paramilitares justificaron su existencia bajo el pretexto de proteger a la población de los grupos insurgentes, sus acciones frecuentemente violaron los derechos humanos y no siempre representaron los intereses del Estado en su conjunto.

La siguiente sesión realizada, era el entendimiento del ejército de Colombia en el conflicto, con el cual se abordan las diversas acciones llevadas a cabo por el grupo. Aquí se reconoce que las operaciones llevadas a cabo responden a sus objetivos y propósitos específicos. Explicando al principio de la sesión a los y las estudiantes, que la valoración de estas depende de la perspectiva desde la cual son consideradas. Esto en el aula se sintetizo en establecer que las acciones de los grupos (no solamente el Ejército de Colombia) responden

a lo que estos quieren lograr, y que no siempre se pueden ver como buenas o malas. Lo que hacen puede parecer diferente dependiendo de quién lo mire y de la situación en la que ocurra. De esta forma, se logró que los estudiantes pudieran entender que los grupos actúan según sus objetivos, pero que la forma en que esas acciones se entienden varía según las personas y el contexto en que se analicen.

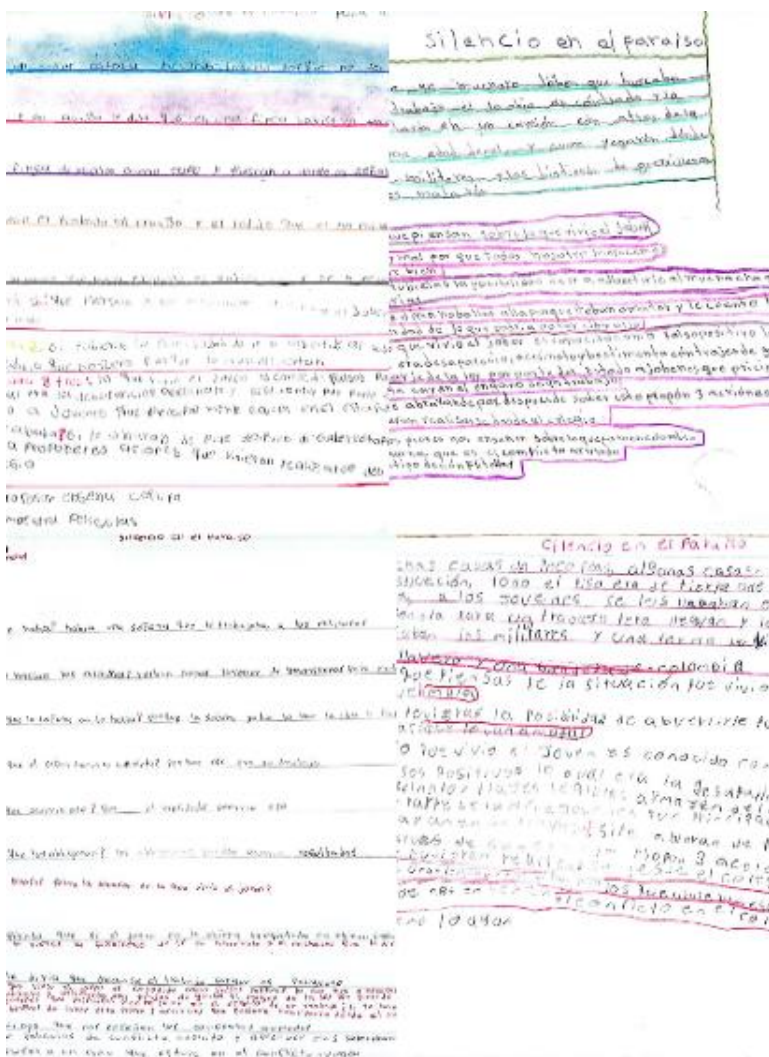


Imagen 3

Desde la hora con once minutos, momento en donde Ronald (protagonista de la cinta) debido a su necesidad de trabajo accede a ser el remplazo de su amigo, lo que resultaría en su ejecución en medio de un baldío con otro grupo de estudiantes.

Aunque la película no se pudo utilizar en su totalidad, la parte que se ve, contiene la intención de su observación, entender como los grupos armados, en este caso, el ejército

Luego de lo anterior, se realiza la visualización de la película *Silencio en el Paraíso* de Colbert García, película que ilustra lo que sería conocido como los Falsos Positivos. De la visualización de la película hay que señalar que se vio de manera incompleta, no por tiempo, sino por parte de su contenido, escenas explícitas que no podían ser mostradas a estudiantes de las edades con las que estaba trabajando. Esto es el caso que gran parte de la película fuera narrada a los y las estudiantes, en donde se contextualizara la situación y se entendiera lo que sucedía. La visualización empieza

colombiano realiza acciones como las ejecuciones extrajudiciales, provenientes como lo explicita la Jurisdicción Especial para la Paz, en su comunicado 102 al abordar el contexto antioqueño, por “la presión por “muertes en combate” [...] ejercida por el comandante de la Brigada, el general (r) Mario Montoya Uribe y por los comandantes de los distintos batallones, [...] sobre los miembros de las unidades tácticas.” (2023, agosto 30) al finalizar se volvió a retomar diferentes escenas vistas para explicar el engaño con que se llevaban a los jóvenes, sobre cómo los jóvenes escogidos tenían ciertas características similares y el porqué de vestirlos con el uniforme de la guerrilla, en este momento un estudiante menciona *-Es muy injusto que lo culpen ¿Qué hizo? no hizo nada. Eso no está bien-* (Comunicación personal). El grupo entero, reflexionó sobre el valor de la justicia y la importancia de proteger los derechos humanos. Estableciendo luego de ello tres preguntas, una literal en donde se busca percibir que se observó en la película ¿Qué pudiste observar en la película? Otra de tipo crítico para entender que era lo que los estudiantes pensaban de la situación ¿Qué piensas de la situación que vivió el joven? Y la tercer, fue el establecimiento de tres acciones que se pudieran realizar desde el colegio donde se buscara el entendimiento de este tipo de vivencias y de la paz en la comunidad.

A partir de la pregunta realizada a los estudiantes sobre la situación que vivió el joven, las respuestas revelaron una profunda empatía y comprensión de la injusticia. Los niños y niñas expresaron sentimientos de tristeza, dolor e indignación ante lo ocurrido, destacando que *-todos merecemos vivir bien-* como lo escribe una de las estudiantes. Esta reflexión muestra cómo, incluso a una edad temprana, los estudiantes reconocen la vulneración de los derechos humanos y la gravedad de la violencia. Otra idea que me gustaría rescatar es que el hecho de preguntar por trabajo (la necesidad que tenía el protagonista de un trabajo) no debería haber sido motivo de tragedia, lo cual refleja una crítica implícita al entorno de inseguridad y engaño en el que vivió el joven. El reconocimiento en algunos escritos de que el protagonista creyó que iba a encontrar trabajo, y no que lo matarían, evidencia una percepción clara sobre la traición y el abuso de confianza, reforzando la idea de que fue un acto profundamente injusto.

En relación con las respuestas proporcionadas para la tercer pregunta, se observó una variedad de perspectivas que reflejan las preocupaciones y el contexto de los y las

estudiantes. Algunas de las acciones que indicaron son que les enseñaran más sobre el conflicto armado, los falsos positivos y el desplazamiento forzado (tema que se empezó hablar en la sesión anterior), indicando un interés por profundizar y entender sus implicaciones; otros manifestaron la necesidad de aprender sobre los diferentes tipos de conflicto y la importancia de buscar la paz, así como de conocer experiencias de personas que vivieron estas situaciones; también se mencionó el uso de películas como herramienta educativa para explicar el conflicto armado. Por otro lado, algunas respuestas se apartaron del contexto específico, como las que pedían que no se les pegara en casa o que se les enseñara a defenderse, estas reflejan las percepciones de los estudiantes sobre los conflictos en su entorno cotidiano. Sorprendentemente, uno de los estudiantes expresó: “Yo no puedo hablar de eso”, y, al preguntarle en privado, prefirió no profundizar en su respuesta debido a situaciones familiares, lo que destaca la sensibilidad y las barreras personales que pueden influir en la disposición de los estudiantes para hablar sobre temas delicados.

Las siguientes tres sesiones de clase se centraron en el entendimiento de hitos y efectos del conflicto armado. La primera sesión comenzó con una explicación magistral del “Bogotazo”, acompañada de un cortometraje en stop-motion compuesto por cuatro partes titulado *'9 de abril'*, publicado en YouTube por la revista CAMBIO, este facilitó una comprensión profunda del tema y ocupó toda la sesión. El objetivo era que los estudiantes comprendieran el descontento social que surgió hace 76 años y cómo este sentó las bases para el surgimiento de las guerrillas.

La segunda sesión se enfocó en el nacimiento de las primeras guerrillas en el país, las FARC y el ELN, donde se discutieron sus objetivos y las razones detrás de su surgimiento. En esta sesión, se utiliza un video: “Historia de las FARC y El acuerdo de paz en Colombia - explicado en 3 minutos” de ac2ality. Fue notable la cantidad de preguntas de carácter ético

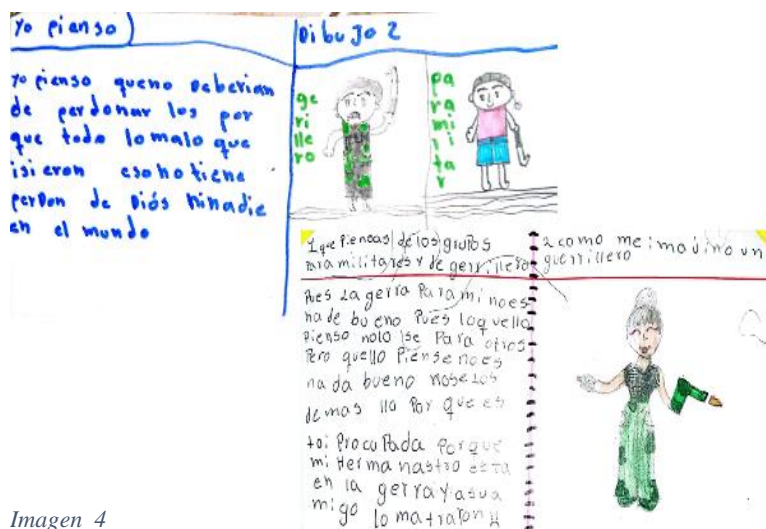


Imagen 4

y moral, como -¿Entonces el gobierno era malo?- (Comunicación personal) o -¿Profe, entonces la guerrilla fue buena?- (Comunicación personal) Se intentó mantener una neutralidad en la presentación de los actores involucrados y responder a estas preguntas sin un discurso negativo de las acciones de

estos grupos pero entendiendo sus efectos en la vida de las personas y la violación a derechos humanos, para esta sesión se realizó un entregable por parte de los y las estudiantes, en dónde al final de la discusión y las explicaciones establecidas se les hizo la pregunta ¿Qué piensas sobre los grupos paramilitares y guerrilleros? Y la realización de un dibujo, el que se enfocó en trabajar los imaginarios que tengan, donde se les pregunto ¿Cómo te imaginas a un guerrillero?

En la parte de la ilustración, los estudiantes no solo dibujaron a los guerrilleros, sino que algunos también representaron a los paramilitares. La representación en general fue a partir de uniformes verdes con manchas, simulando el camuflaje que suelen usar, sin ningún rasgo que establezca una diferencia. Algunos estudiantes los ilustraron portando armas de fuego, otros con machetes, y algunos incluso los mostraron cometiendo crímenes, como asesinatos o intimidación, utilizando el color rojo para representar la sangre, con imágenes explícitas como una cabeza separada del cuerpo o una persona desangrándose. Cabe destacar que, aunque ni en las películas ni en los textos se mostraron imágenes de este tipo, surgieron espontáneamente en las ilustraciones. Hubo también un par de niños que representaron a la guerrilla de manera diferente, dibujándolos con vestimenta civil, con pañoletas (una de las cuales era roja), y una estudiante los ilustró como un grupo indígena.

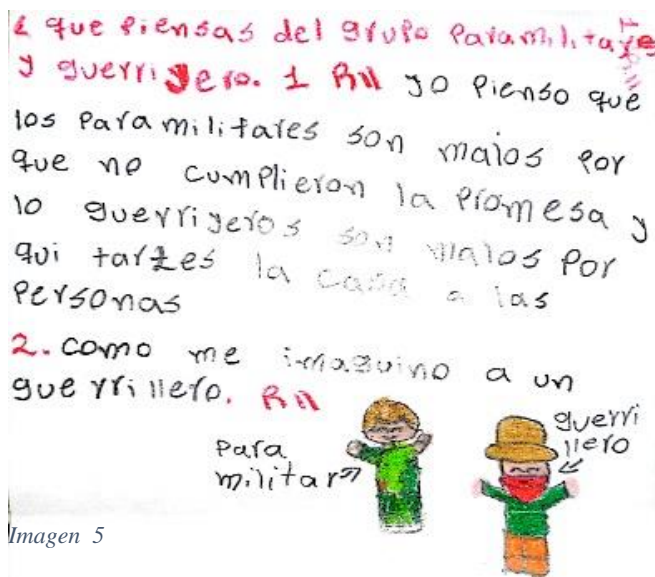


Imagen 5

La tercera sesión se dedicó a comprender un efecto del conflicto armado, el desplazamiento forzado, tema que los estudiantes habían planteado interés previamente. Se utilizó el cuento ilustrado *Un largo camino* de Beatriz Eugenia Vallejo, que narra la historia

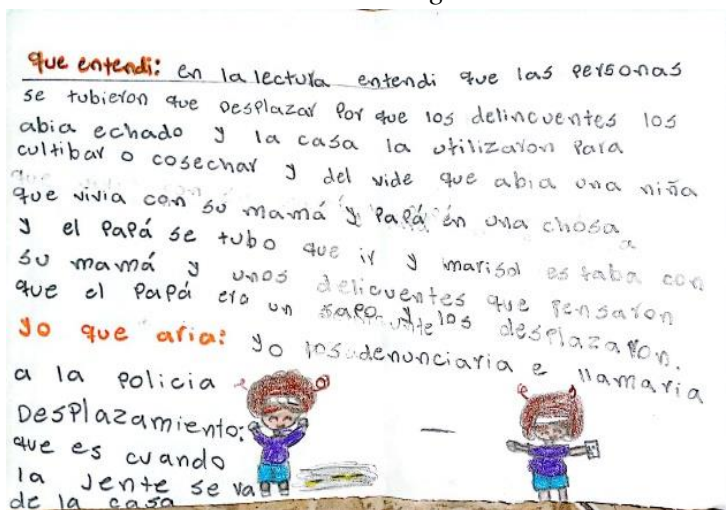


Imagen 6

de dos especies animales (pingüinos y osos) desplazadas por un grupo similar, pero con superioridad física. Los 30 estudiantes se dividieron en seis grupos de trabajo, y se destacó las ideas expuestas por dos de los grupos una de ellas era la importancia del recuerdo, entendido como el momento en

que los personajes del cuento recordaban su lugar de origen, ya fuera de manera triste o feliz.

Los estudiantes señalaron que este recuerdo es crucial, ya que representa las “raíces de dónde vienen” y ofrece la esperanza de poder regresar en el futuro y hacer un cambio en ese lugar. Luego de trabajada la lectura, se presenta el corto animado *Una historia de desplazamiento forzado “te cuento, mi cuento”* de Samilustrando, está la historia de una niña llamada Marisol que fue desplazada de su hogar y llega a la ciudad. Luego de la reproducción del video y la lectura del cuento, se escuchó un comentario que le decía una de las niñas a otra, donde expresaba -Yo no sabía que la gente tenía que dejar sus casas por miedo. qué triste- (Comunicación personal). Este comentario permitió tener un momento de reflexión de la situación y explicar a los niños y las niñas que parte del desplazamiento forzado es la llegada a las ciudades, a las zonas urbanas esto en la búsqueda de oportunidades que a veces eran muy difíciles encontrar en lo rural. Al finalizar, se les hacen tres preguntas a los estudiantes ¿Qué entendiste de la historia de Marisol? ¿Cómo cambiarías la situación de la niña (Marisol)? Y ¿Qué es el desplazamiento?

A través de estas preguntas, se pudo percibir que los estudiantes lograron desarrollar empatía y una comprensión más profunda del tema utilizando los recursos presentados. En las respuestas a la segunda pregunta, algunos comentarios fueron muy literales, como: “que no se la quiten porque la compraron y es propiedad suya”, o “porque es donde viven”. Otros hacían referencia a una posible ayuda hacia los padres de la niña, para evitar que se metieran en problemas, como “los denunciaría [a los invasores] y llamaría a la

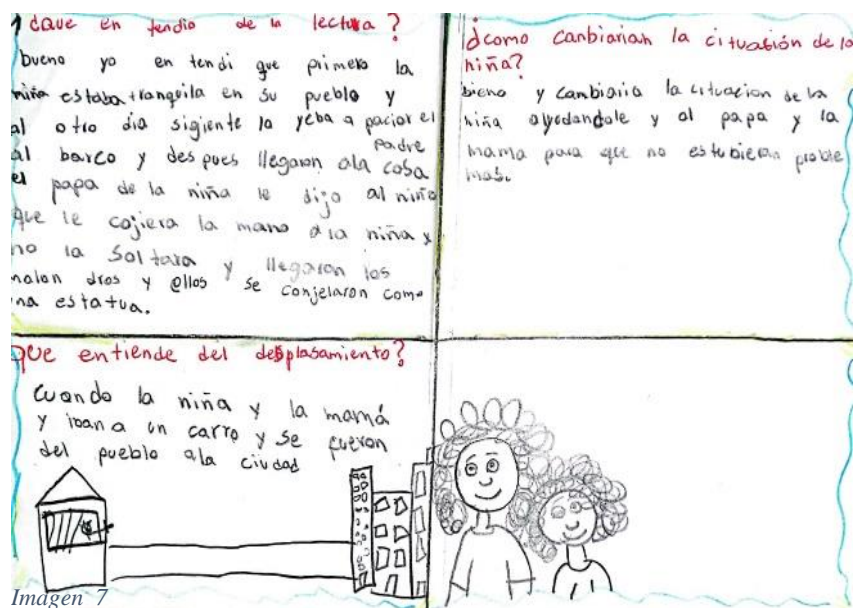


Imagen 7

policía”, o incluso respuestas más irónicas, como que deberían esperar a que “estiren la pata” para quitarles sus tierras. Por otra parte, las respuestas obtenidas de la tercera pregunta reflejaron la construcción de un preconceito sobre el desplazamiento forzado por parte de los estudiantes. Algunos comentarios, como: “les quitan el hogar que antes era suyo para hacer lo que quieran”, “cuando la niña y su mamá iban en un carro del pueblo a la ciudad”, o “el desplazamiento es como una persona que está durmiendo y entran un grupo de ladrones que le dicen que, si no se va, lo matan”, muestran cómo los estudiantes interpretaron ambos recursos, el cuento y el corto, para reflejar en sus ideas que el desplazamiento se asocia con la pérdida violenta del hogar y la amenaza directa a la vida, lo que demuestra cómo internalizaron el concepto a partir de las historias presentadas.

La siguiente sesión, se trabajaron los procesos de paz recientes en Colombia. Tema acorde con la malla curricular del colegio en la clase de ética, que enfatizaba el diálogo, la paz y la resolución de conflictos. La sesión se centró en reflexionar sobre los esfuerzos del Estado y diferentes actores armados para llegar a acuerdos de paz principalmente los celebrados con las FARC-EP, pero también viendo los procesos de paz con los grupos paramilitares. La actividad que se pensó fue la generación de un espacio de diálogo en el que los y las estudiantes con apoyo del maestro discutieron desde las siguientes preguntas ¿Si han servido de algo los procesos de paz? ¿Hay un cambio en el país con los procesos celebrados con las FARC y los paramilitares? ¿Puede algún día haber una paz total o los intereses de cada uno causarían que esto no fuera factible? Las respuestas y lo que decían de cada una durante el dialogo, se encaminó a que trabajaran los valores de la convivencia pacífica, el respeto por la vida y la importancia del diálogo para resolver conflictos, a la par que se entendían estos procesos de una complejidad amplia debido a las diferentes opiniones que pueden surgir de ello. La aproximación que se llevó a cabo en esta sesión, les permitió vincular conceptos éticos con situaciones históricas y actuales, fomentando una comprensión más profunda sobre los esfuerzos para alcanzar la paz en el país.

Continuando con el enfoque de resolución de conflictos, en la siguiente sesión se proyectó la película Golpe de estadio de Sergio Cabrera, con la cual se buscaba promover en los y las estudiantes un análisis crítico, al observar como la dinámica de una zona de guerra donde hay grupos armados en conflicto, llegan a encontrar momentos de tregua y

cooperación debido a intereses compartidos. Después de la proyección, los estudiantes participaron en una reflexión dialogada, en la cual analizaron las enseñanzas de la película y discutieron cómo la empatía y la búsqueda de objetivos comunes pueden ser claves para la paz. Esta actividad promovió el pensamiento crítico al motivar habilidades como el análisis, o la interpretación, al hacer que los y las estudiantes examinaran los mensajes de la película y debatir sobre su relevancia para la paz, además que se da una reflexión ética en torno a las posibilidades de reconciliación en contextos de conflicto. Al igual, que la película *Silencio en el Paraíso* esta también solo fue trabajada una parte desde el minuto 45, en este caso fue por el tiempo de duración de la película, puesto que no podía dedicarse más de dos horas para la visualización y la actividad a realizar pues había otras actividades institucionales a realizar ese día.

Al continuar con la exploración del conflicto armado, desde otra perspectiva, la infancia, la sesión que continua (decima) se enfocó en la lectura del capítulo *Así fue como dejé de ser niño* del libro *Crecimos en la guerra* de Pilar Lozano. Los 30 estudiantes se dividieron en grupos para realizar lecturas en voz alta, enfocándose en las vivencias de un niño en medio del conflicto. Posteriormente, cada estudiante escribió una carta dirigida al joven protagonista, reflexionando sobre su experiencia y empatizando con su situación. En la realización de esta actividad una niña no quería escribir, por lo que opté por que hicieran un dibujo, cuando me lo mostro me dijo “*Profe Mao, Yo dibujé un sol grande porque pienso que, aunque el niño paso por cosas malas, debe pensar que hay siempre algo bueno*”. Aquí pude entender como ella empatizo con la situación del joven, a su vez que mostro como se debe tener un pensamiento de resiliencia así se esté cruzando por momento difíciles.



Imagen 8

Para complementar, se observaron dos videos uno llamado *Reclutamiento de menores de edad en Colombia* de CICR en español y el denominado *No puedo volver a casa* publicado por la Comisión de la Verdad que narraban historias de niños afectados por el conflicto armado en Colombia, principalmente debido a su reclutamiento. Como dirá una niña en un

momento de la sesión, luego de proyectados los videos “Los niños no deberían estar en la guerra. Ellos deberían estar estudiando y jugando, no aprendiendo a usar armas”, expresado esto con un tono de tristeza e indignación, principalmente por que vio que sus compañeros (principalmente los niños) durante los videos veían de manera risueña tener un arma. Su comentario me permitió un momento de reflexión colectiva en el aula, donde dirigiéndome hacia los niños del salón, compartí una reflexión del uso de las armas, como hay que disfrutar ser un niño y poder jugar, y como hay que ser empáticos por aquellos que su infancia fue interrumpida debido a la violencia. Esta actividad sensibilizó profundamente a los estudiantes al conectar las vivencias de niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado con sus propias realidades, al reconocer que muchos de ellos podrían tener la misma edad o compartir experiencias similares con sus hermanos o amigos. De este modo, se generó una reflexión significativa sobre los impactos emocionales y sociales que la guerra produce en las comunidades más vulnerables, fortaleciendo en los estudiantes una comprensión empática y crítica sobre la importancia de proteger los derechos de la infancia.

La última sesión que se realizó, fue desde la observación de la película *Los colores de la montaña*, que retrata cómo la guerra afecta incluso a los más pequeños de la población. La película sirvió como herramienta para entender la crudeza del conflicto desde la perspectiva infantil, mostrando cómo los niños quedan atrapados en situaciones de violencia sin poder comprender su magnitud. Durante la proyección se fueron haciendo diferentes pausas en la película para que pudieran realizar preguntas o hacer explicación de lo que estaban viendo; luego de acabada esta los y las estudiantes fueron separados en cuatro grupos los cuales plasmaron sus sentimientos en un afiche colectivo, haciendo uso de hojas blancas que fueron pegadas entre sí. Este ejercicio, fue acompañado por mis compañeros de grado cuarto, los cuales quisieron hacer parte de esta última sesión, en donde los y las estudiantes de su curso, a la par que el de la intervención, vieron la película y después se pasó hacer un poster colaborativo



Imagen 9

desde la pregunta ¿Cómo imaginas un mundo donde todos los niños y niñas crecen en paz y sin miedo? Momento en el que los y las estudiantes expresaron, a través de imágenes y

palabras, sus emociones y reflexiones sobre lo que habían visto, aquí uno de mis compañeros de trabajo me comenta que uno de sus estudiantes realizó un árbol, esto debido a que como dijo el niño “Dibujé un árbol grande con muchas hojas de muchos colores porque me imagino que en un lugar con paz los árboles pueden crecer sin miedo”. Sus palabras reflejaron como



Imagen 16

no solo entendió el conflicto con la violencia a las personas sino también a lo natural, donde, además, junto con las otras creaciones de los niños y niñas resaltarán la vulnerabilidad de los niños y niñas en contextos de guerra y la necesidad de proteger sus derechos fundamentales.

Para concluir el proceso de práctica, se llevó a cabo una encuesta virtual dirigida a los acudientes de los y las estudiantes del grupo, titulada “*Encuesta sobre Realidad Socioeconómica y Proceso Educativo de los Estudiantes*”. El objetivo de esta encuesta era comprender mejor las condiciones socioeconómicas de las familias y el entorno educativo de los estudiantes. Además, se incluyeron tres preguntas específicas sobre la percepción del conflicto armado, con el fin de identificar las necesidades y oportunidades para mejorar el proceso educativo y la práctica pedagógica. Las preguntas fueron diseñadas para ser claras y respetuosas, protegiendo la privacidad y las experiencias de las familias participantes. Lastimosamente de 30 posibles encuestas, solo fueron respondidas 10, lo cual hace que no se tenga una percepción completa de la población. Las tres preguntas enfocadas al conflicto armado fueron: *¿Ha tenido la oportunidad de aprender o escuchar sobre la historia del conflicto armado en Colombia?* Cuyos resultados, indican que el 40% de los encuestados ha tenido la oportunidad de aprender o escuchar bastante sobre el conflicto armado, mientras que el 30% ha tenido un conocimiento parcial, el 30% ha tenido un conocimiento limitado, y el 0% no ha tenido ninguna oportunidad de aprender sobre el tema. *¿Cree que es importante que los estudiantes conozcan la historia del conflicto armado del país (Colombia)?* En la cual se ve un 80% de los encuestados que considera que es muy importante que los estudiantes conozcan la historia del conflicto armado, mientras que el 20% cree que es algo importante. Ninguno de los encuestados respondió que no es importante o que no está seguro, mostrando un consenso generalizado (al menos de este pequeño grupo de padres y madres) sobre la importancia de incluir el conocimiento del conflicto armado en el currículo educativo. Y la última pregunta *Si respondió que sí a la pregunta anterior, por favor explique brevemente por qué cree que es importante* en la cual se obtuvieron diversas razones para considerar importante que los estudiantes conozcan la historia del conflicto armado, en las que podemos encontrar, la necesidad de comprender lo negativo del conflicto para evitar que los jóvenes sigan un mal camino, el valor de conocer una realidad que afecta al país, la importancia de entender cómo el conflicto impacta a las personas y sus alrededores, y la relevancia de conocer las problemáticas del país para prevenir la ignorancia y la violencia.

3.2.2 Reflexión de fondo, análisis de la experiencia vivida:

Cabe destacar que las sesiones mostraron que, el uso de testimonios, experiencias reales y recursos emocionales en la enseñanza del conflicto armado juega un rol importante al conectar lo personal con lo colectivo, especialmente en la enseñanza histórica. Esto debido a que los y las estudiantes no solo aprenden sobre hechos históricos, sino que los pueden llegar a vivir o sentir emocionalmente. Esto va causar, una conexión ética y empática hacia las personas que sufrieron en vida el conflicto. Tal es el caso de la elaboración de dibujos y cartas, que permite a los y las estudiantes reflexionar sobre el impacto de la guerra desde una perspectiva “humana” (si es que es posible trabajar ese concepto de esta manera), como se evidencia en la mención en uno de los entregables de “tener un poco de esperanza”, reflexión que llega a promover la resiliencia ante las adversidades históricas e incluso las actuales que ellos, los niños y las niñas viven en su cotidianidad.

Adicional a ello, la integración del pensamiento crítico y el análisis social amplía esta reflexión al contexto global, como el caso en que un estudiante recordó el conflicto entre Ucrania y Rusia que, al conectarse con la historia local, permite a los y las estudiantes observar posibles patrones comunes en los conflictos armados. Este enfoque multidimensional enriquece sus análisis, al introducir la complejidad moral y política de los conflictos, ya que al comparar los intereses y las posturas de los diferentes grupos armados, los y las estudiantes pudieron identificar semejanzas con dinámicas locales o extranjeras, reconociendo cómo las relaciones de poder y las estrategias políticas influyen en la prolongación de los conflictos, explicándoles que se deben relativizar las acciones según el contexto, como cuando se discute la defensa del Estado por parte de los paramilitares.

Por otro lado, la neutralidad pedagógica al menos en la enseñanza histórica, es un papel crucial al evitar juicios de valor que inclinen la balanza hacia un lado u otro del conflicto, permitiendo que los y las estudiantes desarrollen su propio criterio. Cabe decir que durante las sesiones no se desconocieron en ningún momento las atrocidades que cometieron cada uno de los grupos armados, sin embargo, el discurso en las sesiones se desencanta en que la población civil, era la más afectada debido a que mucha de ella no compartía las motivaciones e ideales de estos, sino que se encontraban en medio de un fuego cruzado. La importancia de esta postura se ve en la presentación balanceada de temas complejos como

los falsos positivos y las violaciones de derechos humanos, usando narrativas visuales y fílmicas como herramientas pedagógicas que simplifican conceptos como el desplazamiento forzado, facilitando la empatía hacia las víctimas.

Así mismo, introducir un componente ético en la historia reciente, vinculado esto con los procesos de paz, estimula una reflexión más allá de un análisis racional. Esto se logra mediante la lectura compartida y la escritura reflexiva, que humanizan el conflicto y promueven valores de convivencia pacífica, en sintonía con la enseñanza de la historia del tiempo presente. En conjunto, estos recursos emocionales, críticos y éticos no solo informan a los y las estudiantes, sino que también los/las transforma en sujetos más reflexivos y comprometidos con los problemas de su tiempo.

Ahora bien, a nivel más específico, desde el análisis de la práctica pedagógica elaborada, puede establecerse que el desarrollo de las sesiones se buscó no solo transmitir hechos históricos, sino también fomentar una comprensión más profunda y crítica de los eventos pasados y su relación con el presente. Desde la interrelación entre la enseñanza vivencial, la reflexión crítica, y el análisis ético de los eventos históricos, se permitió que las y los estudiantes desarrollen no solo conocimientos sobre el conflicto armado únicamente, sino una conciencia ética y social frente a los efectos del mismo.

En la primera sesión, se destaca la importancia de no limitarse a la simple transmisión de hechos, sino en generar conciencia social y ética a través de un enfoque vivencial. Incorporando testimonios y experiencias personales, se creó un espacio donde los y las estudiantes conectaron emocionalmente con las víctimas del conflicto, lo que promovió una actitud reflexiva y crítica frente a la violencia, reforzando esto la idea de que el tiempo presente (desde su enseñanza) no solo es un campo de conocimiento, sino una herramienta para entender el impacto humano de la guerra y fomentar un compromiso con la verdad y la paz. A la par, con la segunda sesión se exploró temáticas como perseverancia y resistencia frente a la desgracia, destacando cómo estas ideas están profundamente conectadas con la historia de familias desplazadas. Acoger la enseñanza del tiempo presente contribuyó que los y las estudiantes no solo comprendieran los eventos históricos, sino que como se ha dicho con anterioridad se interiorizaran valores esenciales como la esperanza y la importancia de la tierra y los recuerdos.

Por otra parte, en la tercer sesión cuando se empiezan abordar los actores del conflicto armado es importante establecer como se va hablar de estos, un discurso neutral y profundizado de las motivaciones y características de guerrillas, paramilitares y el ejército permite un panorama sin sesgos para que los y las estudiantes puedan construir sus propias conclusiones. A su vez, el uso del recurso audiovisual permitió a los y las estudiantes a asimilar estos conceptos, que junto al dialogo de los derechos humanos amplió la discusión hacia las implicaciones morales y sociales del conflicto armado, como la intervención del estudiante que cuestionó la relación de los paramilitares con la defensa del Estado, lo cual demuestra el pensamiento crítico en desarrollo por medio de las preguntas que se realizan en el aula, y entender que enseñar al menos la historia reciente de Colombia va tener una serie de matices éticos, políticos, religiosos, etc. que requieren ser bien trabajados y abordados en el aula de clase para que los y las estudiantes, independiente de su edad puedan llegar a una conclusión consciente y propia.

Ahora bien, en la cuarta se sesión al ver esa relativización de las acciones, es decir, todo es dado debido a ciertos criterios que cada individuo o grupo tiene, como es el caso de los mal llamados falsos positivos y el papel del Ejército en el conflicto armado, se continuó promoviendo una reflexión crítica entre los y las estudiantes. Al utilizar, la película *Silencio en el Paraíso* como un medio para comprender las violaciones de derechos humanos y el abuso de poder se permitió que los y las estudiantes comprendieran que los actos violentos o un hecho histórico no puede evaluarse de forma simple, lo que ayudó a profundizar en su análisis crítico y emocional, este segundo observado en el estudiante que evitó hablar de su experiencia familiar, donde se entiende que hay algunos temas que deben ser manejados desde la empatía y respeto.

Lo anterior, también puede ser observado desde la quinta sesión, en la cual se puso de relieve cómo los recursos audiovisuales, en este caso un cortometraje, ayudaron a los y las estudiantes a contextualizar eventos históricos lejanos, como el Bogotazo, y a comprender sus implicaciones en la Colombia contemporánea. Este facilitó el desarrollo de una empatía histórica, donde los y las estudiantes no solo asimilaron los hechos, sino que comenzaron a entender las emociones y tensiones subyacentes que rodean a estos.

Por otra parte, la sexta sesión, logra internalizar el conflicto armado a través de un ejercicio de ilustración por parte de los y las estudiantes. Las representaciones visuales revelaron tanto los imaginarios sociales predominantes (preconstruidos) como el impacto que el conflicto ha dejado en la psique colectiva de la población que no lo experimentó. Algunos estudiantes representaron a los grupos guerrilleros con vestimenta civil o indígena, lo que denota una interpretación más compleja de estos actores, además que la postura neutral y crítica con la cual se trabajó permitió a los y las estudiantes explorar los aspectos éticos y morales sin que se les impusieran juicios de valor, fomentando una comprensión más crítica del conflicto.

A su vez, cuando ya se empiezan hablar de las víctimas desde los recursos literarios y audiovisuales trabajados en la séptima sesión se pudo observar que hubo una conexión emocional con la situación de los grupos desplazados. Las respuestas dadas desde la actividad planteada, evidenciaron una conciencia creciente sobre las implicaciones del desplazamiento. Cabe añadir que en esta sesión se pudo observar cómo empiezan a entender ellos y ellas, el recuerdo y las raíces, como fuente importante para entender esa historia “lejana”, llegando a comprender el desplazamiento como una pérdida tanto física como emocional y cultural. Lo cual permitió que, en la octava sesión al centrarnos en los procesos de paz en Colombia, se diera una reflexión donde se estableciera la importancia de las víctimas, del diálogo y el entendimiento del otro. Con las preguntas se produjo una discusión, donde se comprendieron los logros y dificultades de los acuerdos de paz, destacando por parte de los y las estudiantes la relevancia de los valores éticos en la resolución de conflictos. Por otro lado, la proyección de la película *Golpe de estadio* permitió a los y las estudiantes analizar las dinámicas de un conflicto y explorar la posibilidad de reconciliación desde motivaciones que pueden tenerse en común.

Finalmente, las sesiones diez y once, donde se percibió más en profundidad la infancia durante el conflicto, se observa cómo hay una sensibilidad por parte de los y las estudiantes sobre los efectos del conflicto en sus pares, mediante la lectura y el uso de recursos audiovisuales, se permitió visualizar su entendimiento de los menores afectados por el conflicto, al tener una mayor comprensión de los impactos emocionales y sociales en ellos. La colaboración y conciencia crítica para la creación del poster, hasta los matices

individuales de las cartas escritas reflejan como puede a través del entendimiento de los acontecimientos del conflicto armado, de sus actores y de sus acciones, permitir imaginar un futuro posible donde se viva una verdadera paz.

CONCLUSIONES

El análisis de las mediaciones artísticas en la enseñanza del conflicto armado en Colombia deja ver una perspectiva profunda sobre los retos y potenciales de utilizar el arte, particularmente el cine y la literatura, como mediaciones pedagógicas. A lo largo de la experiencia, se puede observar que uno de los puntos clave que se desprende explícitamente es la capacidad del cine y la literatura para construir puentes emocionales entre los y las estudiantes y la historia, un proceso fundamental cuando se aborda un tema tan complejo como el conflicto armado en el contexto colombiano.

Estas narrativas cinematográficas o literarias tienen un valor pedagógico al dar vida a hechos que, de otra manera, pueden parecer abstractos o distantes para los y las estudiantes. Lo cual, no solo logra que los y las estudiantes comprendan los hechos históricos, sino que también establezcan una conexión emocional que facilita el desarrollo de una empatía crítica. El uso de lenguajes artísticos permite que los y las estudiantes enfrenten los hechos violentos de una manera menos eufemística, lo cual es crucial para que la historia reciente de Colombia no sea solo memorizada, sino entendida en toda su crudeza.

En este sentido, la experiencia vivida con los y las estudiantes reveló cómo el cine y la literatura permitieron a ellos y ellas no solo conocer los hechos históricos, sino también reflexionar sobre los mismos desde una perspectiva crítica (esto desde su propio nivel de desarrollo) y emocional. A través de estas mediaciones artísticas, los y las estudiantes lograron una aproximación más humana al conflicto, comprendiendo no solo sus orígenes y consecuencias, sino también el impacto en las comunidades más vulnerables, como la niñez afectada por la violencia. El uso del cine, especialmente en películas como *Los colores de la montaña* y *Silencio en el paraíso*, permitió que los y las estudiantes visualizaran las dinámicas de desplazamiento y lucha por sobrevivir en medio del conflicto, lo cual generó una empatía hacia las víctimas, un aspecto difícil de lograr a través de métodos tradicionales

como textos que alejan al estudiantado de la parte humana de los hechos históricos y los acercan más a datos que memorizar para el parcial del profesor.

De igual manera, un reto importante a observar, es la falta de recursos en instituciones educativas públicas o privadas, puesto esto condicionara la capacidad de los maestros y maestras para innovar en la enseñanza. Sin embargo, el cine y la literatura emergen como herramientas poderosas para superar estas barreras. La accesibilidad de estas formas de arte y su capacidad para transmitir historias complejas de manera emotiva y comprensible las convierte en una forma viable para enseñar temas como el conflicto armado, especialmente cuando los recursos son limitados o no los hay.

Ahora bien, en cuanto a la cinematografía, la práctica pedagógica demuestra que es una forma artística fundamental para que los y las estudiantes pudieran visualizar y contextualizar los eventos históricos relacionados con el conflicto armado colombiano, al ofrecer a los y las estudiantes una representación vívida de las realidades de la guerra, la vida en las zonas rurales afectadas por la violencia y las tensiones entre los diferentes actores del conflicto. Las obras cinematográficas vistas en clase, y todo el catálogo que faltó por explorar con los y las estudiante no solo pueden llegar a permitir una comprensión más accesible de la realidad de la historia presente del país, sino que también introdujeron a los y las estudiantes en la experiencia emocional de las comunidades atrapadas en medio del conflicto. El cine, al combinar imágenes, sonido y narrativas envolventes, hizo posible que los y las estudiantes conectaran emocionalmente con los personajes y las situaciones, lo que fomentó una reflexión crítica sobre las consecuencias humanas de la guerra.

Asimismo, la literatura narrativa jugó un papel clave en la enseñanza de la historia presente, como el surgimiento de las guerrillas y el paramilitarismo, facilitando una comprensión más profunda de las causas estructurales del conflicto. Libros como *Crecimos en la guerra* de Pilar Lozano o *Esta tierra que habitamos* de Álvaro Lozano brindaron a los y las estudiantes una visión íntima y personal del impacto del conflicto armado en las familias y en la sociedad. La lectura de estas obras, permitió el desarrollo de conexiones con las situaciones de los personajes, llegando a contribuir a una mayor sensibilización y a una reflexión crítica sobre las injusticias sociales que perpetuaron la violencia en el país.

Pese a lo anterior, se debe dejar en claro que el uso del cine y la literatura (o de cualquier otro lenguaje artístico) en la enseñanza de la historia requiere de una preparación adecuada por parte de los y las docentes. Es fundamental una preparación previa rigurosa para utilizar estos recursos artísticos de manera efectiva, llevando al aula mediaciones que se integren de manera coherente con los objetivos pedagógicos, no viendo el arte, en este sentido, como un mero complemento o una actividad lúdica, sino como una herramienta didáctica que puede transformar la manera en que los y las estudiantes entienden y reflexionan sobre su propia historia.

Por otra parte, haciendo una mirada pedagógica, la investigación evidencia que los lenguajes artísticos no solo enriquecen la enseñanza de la historia en el aula de clase, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades críticas y empáticas en los y las estudiantes. El cine y la literatura permiten que estos no sean meros receptores de información, sino que se conviertan en participantes activos en el proceso de aprendizaje, cuestionando las causas y consecuencias del conflicto y reflexionando sobre su impacto en la sociedad colombiana actual y pensando en los aportes para el futuro, pues se fomenta una mayor conciencia histórica y social, preparando a los y las estudiantes para ser ciudadanos más críticos y comprometidos con la construcción de una paz sostenible.

Así mismo, el análisis del uso del cine y la literatura como mediaciones pedagógicas en la enseñanza del conflicto armado, los procesos de paz y el papel de la infancia en la guerra reveló su pertinencia e impacto en la formación psicosocial de estudiantes de entre 9 y 12 años. En esta etapa del desarrollo, representada por la capacidad de reflexionar de manera más abstracta y empática, el uso del arte ofrece a los niños y niñas una forma accesible y emocionalmente significativa de aproximarse a temas que se ven en un principio complejos debido a sus edades. Las películas y obras literarias utilizadas (e incluso muchas que tuvieron que ser dejadas de lado por el tiempo) no solo facilitan la comprensión de los hechos históricos, sino que también permiten que los y las estudiantes reconozcan la experiencia humana detrás del conflicto. Crucial ello, para que, desde sus propias perspectivas y vivencias, se comenzara desde una edad temprana a desarrollar valores como la empatía, la justicia y la solidaridad, los cuales son fundamentales en su proceso de construcción de identidad.

Así mismo, la investigación y practica constante con los niños y niñas con los que se trabajó mostró que, para esta franja etaria, el aprendizaje significativo se logra cuando se vinculan emociones y experiencias cercanas. Los comentarios y reflexiones de los y las estudiantes evidencian que el cine o la literatura no solo es un modo de despertar el interés por entender el tema que se trata en clase, el conflicto armado en esta oportunidad, sino que también los llevaron a imaginar soluciones y valorar la importancia de la paz. Por ello, el arte puede ser visto como una manera pedagógica de responder a las necesidades psicosociales de los y las estudiantes al proporcionarles herramientas para mostrar realidades históricas complejas de manera simbólica, y logren tener una capacidad de comprender y reflexionar sobre las problemáticas sociales que afectan el país en el que viven.

Por otro lado, desde la incorporación de la historia presente en las aulas se plantea que los procesos de paz, enfocado para los estudiantes más hacia la resolución de conflictos y la convivencia pacífica y, el conflicto armado son parte integral de la realidad de los y las estudiantes, incluso si no los han vivido directamente. Por lo tanto, es crucial que la enseñanza de estos temas (y otros que intervengan en la cotidianidad de los y las estudiantes, así se denoten lejanos) formen parte del currículo de ciencias sociales desde una perspectiva que integre tanto la historia como las emociones humanas en edades tempranas, para así permitir a los y las estudiantes aprender sobre el pasado y también reconocerse como herederos de las consecuencias de ese pasado.

Finalmente, cierro esta investigación diciendo que la practica pedagógica llevada a cabo con los y las estudiantes del I.E.D. José María Vargas Vila, puede ilustrar como el cine y la literatura no solo facilitó la enseñanza de la historia presente, sino que transformó el aula en un espacio de diálogo y reflexión, algo que falta en los aulas de clase. Los y las estudiantes, a través de estas mediaciones artísticas, no solo lograron conocer mejor el contexto histórico del conflicto, sino que también se involucraron activamente en discusiones sobre las posibilidades de reconciliación y reconstrucción del tejido social. El proceso de enseñanza basado en la historia presente, con un enfoque artístico, permitió a los y las estudiantes relacionar los eventos históricos con las dinámicas actuales del país, lo que los y las prepara para ser agentes de cambio en su comunidad, entendiendo que la paz se construye desde la empatía, el conocimiento y la reflexión crítica.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Acuña, O. (2013). Censura de prensa en Colombia, 1949-1957. *Historia Caribe*, 8(23), 241-267. Desde: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4728087.pdf>
2. Agudelo-Gómez, C. A. (2019). Representar “El Bogotazo” en Colombia: Apuntes para su comprensión como un “shock político” para repensar el conflicto y el posacuerdo. *Revista Eleuthera*, 21, 66-88. Universidad de Caldas. Desde: <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/2224/2130>
3. Ayala Diago, C. (1996). Resistencia y oposición al establecimiento del Frente Nacional: Los orígenes de la Alianza Nacional Popular (Anapo). Colombia 1953-1964. Universidad Nacional de Colombia. Desde: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3116>
4. Barragán, D. & Torres, A. (2017). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Editorial El Búho; Corporación Síntesis. Desde: https://www.academia.edu/37500472/La_sistematizaci%C3%B3n_como_investigaci%C3%B3n_interpretativa_cr%C3%ADtica
5. Barrera, S. y Aldana, C. (2016). Infancia en el conflicto armado: Un asunto de memoria (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2414/TE-19622.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
6. Barthes, R., Lefebvre, H., & Goldmann, L. (1969). *Literatura y sociedad: Problemas de metodología en sociología de la literatura*. Ediciones Martínez Roca. Desde: https://www.academia.edu/31830893/Barthes_Roland_et_al_Literatura_y_sociedad
7. Bresciano, J. A. (2010). *El tiempo presente como campo historiográfico: Ensayos teóricos y estudios de caso*. Ediciones Cruz del Sur. Desde: https://horomicos.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/02/bresciano_tiempo_presente_historiografia.pdf
8. Bustos, G. (2020). Unión entre marxismo y cristianismo en el Ejército de Liberación Nacional. *Izquierdas*, 49, 73. Epub 24 de marzo de 2021. Desde: <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000100273>
9. Caballero, A. (2017). *Historia de Colombia y sus oligarquías (1498-2017)*. Penguin Random House Grupo Editorial.

10. Calvo Stevenson, H. (2013). Colombia, la Misión Currie y la infancia del Banco Mundial. *Reseña del libro The Political Economy of the World Bank: The Early Years*, por Michele Alacevich. Universidad Tecnológica de Bolívar. Desde: [file:///C:/Users/ihp/Downloads/R4%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ihp/Downloads/R4%20(2).pdf)
11. Centro Nacional de Memoria Histórica. (2023, 7 de febrero). Oración por la paz por Jorge Eliécer Gaitán. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/oracion-por-la-paz-por-jorge-eliecer-gaitan/>
12. Centro Nacional de Memoria Histórica. (n.d.). Orígenes, dinámicas y crecimiento del conflicto armado (Módulo 2). Cátedra Basta Ya. Desde: <https://es.scribd.com/document/478949112/modulo-2-Origenes-conflicto-armado-pdf>
13. Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo. (2016, agosto 29). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Desde: <https://www.colectivodeabogados.org/acuerdo-final-para-la-terminacion-del-conflicto-y-la-construccion-de-una-paz-estable-y-duradera/>
14. Colegio José María Vargas Vila IED. (2024). Pacto de convivencia 2024. Desde: <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2024-02/PACTO%20DE%20CONVIVENCIA%202024.pdf>
15. Comisión Colombiana de Juristas. (2008). *Boletín No. 27: Serie sobre los derechos de las víctimas y la aplicación de la ley 975: "Todas las Convivir eran nuestras"*. Desde: https://www.coljuristas.org/documentos/boletines/bol_n27_975.pdf
16. Comisión de la Verdad. (2022, agosto 10). La Escuela Abraza la Verdad, una iniciativa de apertura al diálogo sobre el valor de la verdad. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/la-escuela-abraza-la-verdad>
17. Comisión de la Verdad. (2020, julio 28). La Comisión busca la verdad del Estatuto de Seguridad durante el gobierno de Julio César Turbay. Desde: <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/comision-busca-verdad-estatuto-seguridad-gobierno-julio-cesar-turbay>
18. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe final. Tomo 3: No matarás: Relato histórico del conflicto armado interno en Colombia*. Desde: <https://www.comisiondelaverdad.co/no-mataras>

19. Congreso de Colombia. (1981). Ley 37 de 1981: Por la cual se declara una amnistía condicional (marzo 23). Desde: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1593156>
20. Cortés, A. (2018). El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia. *Revista RedCA*, 1(2), 66-85. Desde: <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/11787>
21. Duarte, O. (2015). La enseñanza de la historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla. Desde: <https://idus.us.es/handle/11441/30778>
22. Fajardo, M., Ramírez, M., Valencia, M. & Ospina, M. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1–14. Desde: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/12234>
23. Fernández, D. (2020). Trayectoria investigativa acerca del reclutamiento de niños y niñas en el conflicto armado colombiano (2000-2020) [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Universidad Pedagógica Nacional. Desde: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17746/TRAYECTORIA%20INVESTIGATIVA%20ACERCA%20DEL%20RECLUTAMIENTO%20DJFB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
24. García, M. (2013). La crónica y novela históricas como estrategia para propiciar el pensamiento crítico en la materia de historia en bachillerato [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, México D.F. Desde: <http://200.23.113.51/pdf/30078.pdf>
25. González, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-Pluriversidad*, 13(2), 24–34. Desde: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16971>
26. González, m. (2006). conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *enseñanza de las ciencias sociales*, (5), 21-30. Desde: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625003>
27. Hernández, J. (2021, septiembre 9). 1949: Tiroteo en el Congreso de la República. *Señal Memoria*. Desde: <https://www.senalmemoria.co/tiroteo-en-congreso-1949>

28. Hernández, E. (2001). Los niños y las niñas frente al conflicto armado y alternativas de futuro. *Reflexión Política*, 3(6). Desde: <https://www.redalyc.org/pdf/110/11000607.pdf>
29. Indepaz. (2013). *El Caguán*. Desde: https://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2013/04/El_Caguan.pdf
30. InSight Crime. (2023, diciembre 5). *Los Gaitanistas – Clan del Golfo*. Desde: <https://insightcrime.org/es/noticias-crimen-organizado-colombia/urabenos-perfil/>
31. Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos* (1. ed.). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. Desde: <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
32. Jurisdicción Especial para la Paz (JEP). (2023, agosto 30). JEP imputa crímenes de guerra y lesa humanidad al general (r) Mario Montoya y ocho militares más por 130 'falsos positivos' en el oriente antioqueño (Comunicado 102). <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Paginas/jep-imputa-crimenes-de-guerra-y-lesa-humanidad-al-general-r-mario-montoya-y-ocho-militares-mas-por-130-falsos-positivos-en-.aspx>
33. Kracauer, S. (1996). *Teoría del cine: La redención de la realidad física*. Ediciones Paidós Ibérica. Desde: <https://es.scribd.com/document/393609146/Kracauer-Teoria-Del-Cine-Completo>
34. Lara, A. (2015, marzo 20). La “operación Marquetalia” en 1964. *Señal Memoria*. Desde: <https://www.senalmemoria.co/articulos/la-operacion-marquetalia-en-1964>
35. Maestre, A., Morales, K. & Velásquez, M. (2021). *Perspectivas de enseñanza de la historia del conflicto armado con niños y niñas*. Desde: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13568>.
36. Medina Gallego, C. (2019). *Ejército de Liberación Nacional (ELN): Historia de las ideas políticas (1958-2018)*. Universidad Nacional de Colombia. Desde: <https://catalogo.biblore.gov.co/acervo/147102>
37. Miranda, B. (2018, abril 9). ¿Qué fue el "Bogotazo" que estremeció Colombia hace más de 7 décadas y por qué cambió la historia de ese país? BBC News. Desde: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-43638554>

38. Molina, J. & Vargas, S. (2022). El proceso de madurez del conflicto: ¿por qué se firmó un acuerdo de paz con las FARC en Colombia? *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 17. Desde: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-41152022000100110
39. Pataquiva, G. (2009). Las FARC, su origen y evolución. *UNISCI Discussion Papers*, (19), 154-184. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado: <https://www.redalyc.org/pdf/767/76711407010.pdf>
40. Pardo, D. (2008). Laureano Gómez Castro y su proyecto de reforma constitucional (1951-1953). Editorial Universidad del Rosario. Desde: <https://editorial.urosario.edu.co/pageflip/acceso-abierto/laureano-gomez-Castro-y-su-proyecto.pdf>
41. Perdomo, I. & Barón, L. (2020). (tesis de pregrado).. *Experiencias de infancia en Colombia: Narrativas de niños en el marco del conflicto armado y la paz (1996-2018)*. Universidad Pedagógica Nacional. Desde: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12233/experiencias_de_infancia_en%20colombia_narrativas_de_ninos_en_el_marco_del_conflicto_armado_y_la_paz_1996_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
42. Ponsoda, S.& Blanes, R. (2020). La fotografía como fuente histórica en el aula. Análisis de una metodología para la enseñanza de la Historia en la Educación Superior. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, (39), 17–30. Desde: <https://turia.uv.es/index.php/dces/article/view/16078>
43. Restrepo, J. (2018). Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: Un breve balance historiográfico. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3(161). Universidad de Costa Rica. Desde: <https://www.redalyc.org/journal/153/15357169008/html/#:~:text=La%20historia%20to%20dav%C3%ADa%20es%20vista,puede%20tomar%20un%20enorme%20valor.>
44. Rivera, E. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *História (são Paulo)*, 26(1), 134–153. Desde: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742007000100012>
45. Ríos, J. (2015). Del Caguán a La Habana. Los diálogos de paz con las FARC en Colombia: una cuestión de correlación de fuerzas. *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, Vol. 1, No. 1, pp. 63-83. Desde:

- <https://seguridadinternacional.es/resi/html/del-caguan-a-la-habana-los-dialogos-de-paz-con-las-farc-en-colombia-una-cuestion-de-correlacion-de-fuerzas/>
46. Romero Picón, Y., & Chávez Plazas, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa*, (8), 197-210. Desde: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600810.pdf>
47. Rousso, H. (1954). *La última catástrofe: La historia, el presente, lo contemporáneo*. Editorial Universitaria.
48. Rozanski, N. & Ginestet, M. (2012). Los usos de la imagen para enseñar historia. El caso del seminario de grado 'Educación y Escuela en imágenes. Siglos XV – XXI'. FaHCE - UNLP. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Desde: <https://www.aacademica.org/000-097/544.pdf>
49. Ruiz, P. (2022). Colombia-EEUU: Poner fin al Entrenamiento en la Escuela de las Américas – WHINSEC. *School of the Americas Watch*. Desde: <https://soaw.org/colombia-eeuu-poner-fin-al-entrenamiento-en-la-escuela-de-las-americas-whinsec>
50. Sánchez Moncada, O. M. (2019). El paramilitarismo como problema de la historia presente en Colombia. *Revista Folios de Humanidades y Pedagogía*, 2019. Desde: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/FHP/article/view/10141>
51. Sánchez, O., Sandra, R., Ospina, B., Rodríguez V. & Mendoza, N. (2023). Estudios del paramilitarismo: Análisis regionales e investigaciones acerca de la subjetividad paramilitar. Desde: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18433>.
52. Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). Licenciatura en Ciencias Sociales. En: <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=436>
53. Universidad Pedagógica Nacional. Consejo Académico. (2021). Acuerdo 0146 del 05 de noviembre del 2021: Por el cual se expide el reglamento de práctica educativa para la Licenciatura en Ciencias Sociales. Desde: <https://humanidades.upn.edu.co/wp-content/uploads/2023/08/Acuerdo-146-CA-del-05-noviembre-20213.pdf>
54. UNICEF Colombia. (2016, marzo). *Infancia en tiempos de guerra: ¿Los niños de Colombia conocerán por fin la paz?*. Desde:

- https://www.unicef.org/sites/default/files/press-releases/glo-media-UNICEF_CHILD_ALERT_COLOMBIA_ESPANOL_19_03_16_FINAL.pdf
55. Valencia, G. (2019). *Organizarse para negociar la paz: Gobiernos de la paz negociada en Colombia 1981–2016*. Editorial Universidad de Antioquia.
56. Velásquez. E. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *História* (São Paulo), 26(1), 134-153. Desde: <https://www.scielo.br/j/his/a/tg74msZHyzjy6BMnmVCfjhn/?lang=es&format=pdf>
57. VerdadAbierta. (2013, octubre 31). *Las Convivir, motor de la guerra paramilitar*. Desde: <https://verdadabierta.com/las-convivir-motor-de-la-guerra-paramilitar/>
58. VerdadAbierta. (2015, diciembre 14). *El paramilitarismo en Colombia, ¿realmente se desmontó?*. Desde: <https://verdadabierta.com/el-paramilitarismo-en-colombia-realmente-se-desmonto/>
59. Voz La verdad del pueblo. (2014, agosto 25). El Basilisco anticomunista de Laureano Gómez. Desde: <https://semanariovoz.com/el-basilisco-anticomunista-de-laureano-gomez/>