

**LUCES, CÁMARA, ACCIÓN: CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN LA
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

LUISA FERNANDA ROJAS CASTILLO

DIRECTOR:

WILSON ARMANDO ACOSTA JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO EN FORMACIÓN POLÍTICA Y MEMORIA SOCIAL

BOGOTÁ. D. C.

2025

Agradecimientos

Aunque en la portada de esta investigación esté solo mi nombre, este trabajo es el resultado de múltiples voces, miradas y acompañamientos que lo hicieron posible. Por ello, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que hicieron parte de este proceso.

A mi tutor Wilson Armando Acosta Jiménez, por su dedicación, paciencia y compromiso. Agradezco profundamente sus palabras alentadoras, sus consejos sabios y su disposición para responder cada una de mis dudas con amabilidad, respeto y calidez. Gracias por su orientación en los momentos de incertidumbre. Su acompañamiento fue fundamental no solo para el desarrollo de esta investigación, sino también para mi crecimiento personal y profesional.

También agradezco profundamente a la profesora Mabel Vaca, quien fue una inspiración para aquella Luisa de 10 años. Gracias por creer en mí desde entonces, por haberme acogido en la sociedad de debate y educarme con firmeza y sensibilidad. Gracias por abrirme las puertas del aula y brindarme la oportunidad de llevar a cabo esta experiencia en su clase. Gracias por su disposición, guía y retroalimentación constante que fortalecieron mi práctica pedagógica.

A mis jurados del proyecto de investigación, la profesora Yudy Mabel Vaca Reina y la profesora Nydia Constanza Mendoza Romero, agradezco profundamente sus lecturas, reflexiones y el acompañamiento en este proceso. Sus observaciones rigurosas y su compromiso con la formación investigativa enriquecieron significativamente este trabajo y me impulsaron a mirar con mayor profundidad y sensibilidad el sentido de enseñar la historia en el contexto escolar.

Agradezco profundamente al Colegio Colombia Viva, lugar que fue mi casa durante toda la infancia y adolescencia, y al que hoy regreso desde mi formación universitaria con una mirada distinta, pero con el mismo cariño de siempre. Volver a este espacio como profesora fue una experiencia profundamente significativa. Gracias por abrirme nuevamente las puertas, por seguir

creyendo en mí y por permitirme devolver, desde el conocimiento, un poco de todo lo que me fue entregado durante tantos años.

A cada uno de los y las estudiantes de grado 901 del colegio Colombia Viva. Sus palabras, dibujos, preguntas y silencios le dieron sentido a esta propuesta pedagógica.

A Julián Almonacid. Gracias por tantas enseñanzas y por abrirme las puertas a experiencias que marcaron mi camino. Gracias por brindarme la oportunidad de conocer Yacopí, Villagómez, La palma, El peñón, Paime, Pacho, y muchos otros, cuyas historias y voces fueron la inspiración de esta investigación. Nunca olvidaré el hermoso paisaje con el que nos despedimos de Alto de Cañas, un recuerdo que guardo como símbolo de todo lo aprendido.

A Juan Pablo Quintero López y Danna Valentina Téllez Daza, por su amistad incondicional y acompañarme con cariño, escuchas atentas y ánimos sinceros. Gracias por estar presentes, por sus consejos, por celebrar mis logros como si fueran propios y por recordarme el valor de una amistad sincera. A ustedes profesores, mis mejores deseos.

A mis padres, Patricia Castillo y Hernán Rojas, y a mi abuela María Luisa Castillo. Todo lo que soy se los debo a ustedes. Gracias por estar siempre a mi lado, apoyándome incondicionalmente en cada paso de mi vida. Cada palabra de aliento, cada abrazo y cada sacrificio han sido pilares fundamentales para alcanzar cada una de mis metas. Este logro también es de ustedes, que con su paciencia, amor incondicional y fortaleza han sido mi mayor inspiración.

A mi hermano Andrés Felipe Rojas Castillo, por su cariño, sus consejos, su apoyo incondicional y sus bromas, que hacen que la vida sea más bonita y llevadera. Gracias por ser mi hermano, mi profesor, mi amigo, mi consejero y mi guía. Gracias por escucharme, aconsejarme e inspirarme a soñar en grande. Contigo aprendí que no existen límites para quien confía en sí mismo y que los sueños se alcanzan con esfuerzo, valentía y determinación.

A Nicolas Boyacá. Gracias por ser mi compañero de vida, por escucharme, aconsejarme y acompañarme. Gracias por tu ayuda en los momentos difíciles, por ayudarme a creer en mí y nunca desfallecer. Tu voz me recuerda que soy capaz, incluso cuando yo lo olvido. Gracias por celebrar mis logros como si fueran tuyos y por caminar a mi lado con paciencia, ternura y fortaleza. Este logro también es tuyo, porque detrás de cada párrafo, estuvieron tus palabras de aliento y tu amor constante.

A mis maestros Mabel Vaca, José Luis Ramos, Giovanni Solano y Myrian Espitia del Colegio Colombia Viva; a Ángela Prieto del Colegio Antonio Baraya; y a David Pulido, Andrés Caro, Javier Villamil, Douglas Rodríguez, Hislen Giraldo y Ricardo Ruiz de la Universidad Pedagógica Nacional. Gracias por sus prácticas docentes que inspiran a cuestionar, a crear, a soñar y a enseñar con amor, compromiso y pasión. Cada uno de ustedes ha dejado una huella profunda en mí, no solo académica, sino también humana. Sus enseñanzas me acompañarán en cada aula que pise. Gracias por mostrarme, con el ejemplo, que educar es también una forma de transformar el mundo.

Y finalmente, gracias a la Universidad Pedagógica Nacional por ser el lugar donde florecieron mis sueños de ser maestra. Siempre llevaré conmigo los aprendizajes, las vivencias y las personas que marcaron este camino. Gracias a la UPN por abrirme las puertas del conocimiento y permitirme conocer el mundo y, en especial, conocerme a mí misma.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
JUSTIFICACIÓN	11
OBJETIVOS Y PREGUNTA PROBLEMA	15
OBJETIVO GENERAL.....	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
PREGUNTA PROBLEMA.....	16
1. IMÁGENES QUE FORMAN Y TRANSFORMAN: EL CINE COMO PUENTE ENTRE LA MEMORIA, LA EDUCACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO HISTÓRICO.	17
1.1. CINE, EDUCACIÓN, MEMORIA Y CONFLICTO ARMADO. UN RECORRIDO POR LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA	17
1.1.1. El cine como dispositivo didáctico	18
1.1.2. Memoria e imagen	21
1.1.3. Cine colombiano del conflicto armado	24
1.2. CONCEPTOS Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA EL ABORDAJE DE LA INVESTIGACIÓN	28
1.2.1. IMÁGENES QUE EDUCAN: EL LENGUAJE CINEMATOGRAFICO EN ESCENARIOS ESCOLARES	29
1.2.1.1. El potencial educativo del cine	29
1.2.1.2. El cine, los sentidos y la emocionalidad.....	31
1.2.1.3. Equilibrio entre la emocionalidad y la reflexión crítica	33
1.2.1.4. Más allá del entretenimiento: el cine como dispositivo foucaultiano.....	34
1.2.2. LUCES, CÁMARA... MEMORIA: LA IMAGEN COMO FUENTE HISTÓRICA Y DISPOSITIVO DE MEMORIA	37
1.2.2.1. La imagen como fuente histórica	38
1.2.2.2. ¿Qué es la memoria histórica?	41
1.2.2.3. La imagen como construcción de memoria histórica.	43
1.2.2.4. La memoria como un fenómeno sensorial.	47
1.2.2.5. Aportes de la antropología al estudio de la imagen.....	48
1.2.2.6. Visualidad y desarrollo tecnológico: Transformaciones en la construcción de memoria.	50
1.2.3. CINE COLOMBIANO: TRAYECTORIA HISTÓRICA Y TRANSFORMACIÓN ESTÉTICA.....	52
1.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	61
2. CINE DEL CONFLICTO ARMADO: REPRESENTACIONES DE LA VIOLENCIA Y SUS POSIBILIDADES PARA EL TRABAJO DE LA MEMORIA Y LA FORMACIÓN POLÍTICA.	74
2.1. NARRATIVAS DE LA VIOLENCIA: EL CONFLICTO ARMADO EN EL CINE COLOMBIANO	74
2.2. TEMÁTICAS RECURRENTE EN EL CINE COLOMBIANO DEL CONFLICTO ARMADO	80
2.3. TRATAMIENTO DEL ESPACIO Y EL TIEMPO EN LAS PELÍCULAS DEL CONFLICTO ARMADO	83
2.4. CINE, VIOLENCIA E HISTORIA: UNA MIRADA AL CONFLICTO ARMADO DESDE LA PRODUCCIÓN CINEMATOGRAFICA COLOMBIANA EN LOS COLORES DE LA MONTAÑA, PEQUEÑAS VOCES, SILENCIO EN EL PARAÍSO Y SUMAS Y RESTAS.	85
2.4.1. Los colores de la montaña y Pequeñas Voces: El impacto de la violencia en los espacios de la infancia.....	87
2.4.2. Silencio en el Paraíso: Falsos Positivos, memoria y verdad	99
2.4.3. Sumas y restas: La tragedia del narcotráfico en Colombia	105
2.5. CINE, MEMORIA Y EDUCACIÓN: POSIBILIDADES DEL CINE COLOMBIANO.....	113
3. ANÁLISIS Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	117
3.1. CONTEXTO ESCOLAR	118
3.1.1. Contexto institucional	118
3.1.2. Contexto social de la institución	120

3.1.3.	Pertinencia de la propuesta	121
3.2.	BALANCE DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y/O EDUCATIVAS: EL CINE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	122
3.3.	PERSPECTIVA CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	129
3.3.1.	Pedagogía crítica.....	131
3.3.2.	Pedagogía de la mirada	134
3.3.3.	Despertando la mirada crítica: Vínculo entre la educación visual y el pensamiento crítico en la escuela.....	136
3.3.4.	Roles y dinámicas en el proceso educativo.....	139
3.3.5.	Planeación de clases de propuesta pedagógica	141
	HISTORIA DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA	149
3.4.	SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	172
3.4.1.	Reflexiones metodológicas de la implementación pedagógica.....	173
3.4.1.1.	Análisis metodológico de la fase de reconocimiento y conceptualización.....	175
3.4.1.2.	Análisis metodológico de la fase de problematización y reflexión cinematográfica.....	177
3.4.1.3.	Análisis metodológico de la fase de producción y sistematización.....	181
3.4.2.	Supuestos y percepciones previas de los estudiantes sobre el conflicto armado: construcciones iniciales y procesos de resignificación	185
3.4.3.	Análisis de filminutos: representaciones estudiantiles del conflicto armado colombiano	193
3.4.3.1.	Memoria y víctimas	197
3.4.3.2.	Desplazamiento forzado y desarraigo	201
3.4.3.3.	Falsos positivos y crímenes de Estado	203
3.4.3.4.	Narcotráfico y economías ilegales	206
3.4.3.5.	Imaginario de paz y posconflicto.....	208
3.4.3.6.	Formación política y pensamiento crítico	210
3.4.4.	Retos, desafíos y limitaciones.....	214
3.4.4.1.	Falta de recursos técnicos y materiales	214
3.4.4.2.	Dependencia a la tecnología y hedonía depresiva: “Si algo no me gusta no lo veo”.....	216
3.4.4.3.	Enseñar con el corazón herido: Memorias que duelen	217
	REFLEXIONES FINALES	219
	REFERENCIAS.....	224
	FILMOGRAFÍA	232
	ANEXOS	236

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Abandonar la tierra para salvar la vida: el rostro del desplazamiento forzado	90
Ilustración 2. Infancias desplazadas.....	91
Ilustración 3. Infancias en armas: cuando la guerra arrebató la niñez.....	91
Ilustración 4. Aulas vacías, caminos inciertos: la maestra que tuvo que huir por el conflicto.....	94
Ilustración 5. Pelotas detenidas por la guerra	96
Ilustración 6. Hablar de balas en vez de juegos	97
Ilustración 7. Cuando la violencia irrumpe en el hogar	97
Ilustración 8. Una bicicleta, una voz y la necesidad de vivir.....	102
Ilustración 9. “Ronald, vuelva pronto que yo quiero ser feliz”.....	103
Ilustración 10. Falsos positivos: jóvenes convertidos en enemigos.....	103
Ilustración 11. Falsos positivos: del engaño al uniforme, del uniforme a la ejecución.....	104
Ilustración 12. Cocina de coca: química para la guerra	108
Ilustración 13. El brillo de la cocaína, la sombra del narcotráfico.....	108
Ilustración 14. Narcotráfico transnacional: la ruta aérea hacia Estados Unidos	109
Ilustración 15. ¿Por qué me encanaron?, ¡Tombos hijueputas!	110
Ilustración 16. Mujeres como objetos: el rostro patriarcal del narcotráfico.....	110
Ilustración 17. Actividad de debate con roles, donde los estudiantes rencarnan a actores del conflicto armado	176
Ilustración 18. Línea de tiempo del conflicto armado colombiano (1940-2024), elaborada colectivamente por los estudiantes a partir del análisis de hitos históricos	176
Ilustración 19. Análisis de fotografías de Jesús Abad Colorado por parte de los estudiantes	176
Ilustración 20. Cartel narrativo elaborado por los estudiantes a partir del análisis crítico de la película Pequeñas Voces (2010)	178
Ilustración 21. Cartel elaborado por los estudiantes a partir del análisis crítico de la película Silencio en el Paraíso (2011)	178
Ilustración 22. Lectura crítica de una escena de la película Silencio en el Paraíso (2011).....	179
Ilustración 23. Reflexiones escolares sobre el narcotráfico: Taller a partir de la película Sumas y Restas (2004) ...	179
Ilustración 24. Canciones propuestas por los estudiantes para reflexionar sobre el narcotráfico	180
Ilustración 25. Carta escrita por una estudiante a un personaje de Pequeñas Voces (2011).....	180
Ilustración 26. Proyección de fragmentos seleccionados de la película Pequeñas Voces (2010).....	180
Ilustración 27. Proyección de fragmentos seleccionados de la película Los colores de la montaña (2011)	180
Ilustración 28. Estudiante presentando su filminuto durante el Foro-Feria Juventud y Emprendimiento	183
Ilustración 29. Estudiante socializa el análisis de las películas trabajadas en clase durante su participación en el Foro-Feria Juventud y Emprendimiento.....	183
Ilustración 30. Captura de pantalla de El rol de las mujeres en el conflicto armado (minuto 03:38)	199
Ilustración 31. Portada del filminuto: El rol de las mujeres en el conflicto armado	199
Ilustración 32. Captura de pantalla de Conflicto Armado (minuto 01:13).....	201
Ilustración 33. Captura de pantalla de La paz incompleta: lo que queda por sanar (minuto 02:41)	201
Ilustración 34. Captura de pantalla de La paz incompleta: lo que queda por sanar (minuto 03:37)	201
Ilustración 35. Observación y discusión colectiva de filminutos en clase.	202
Ilustración 36. Taller de socialización de filminutos – 6 de mayo de 2025	202
Ilustración 37. Captura de pantalla de La memoria de los olvidados: Falsos Positivos (minuto 02:18).....	204
Ilustración 38. Captura de pantalla de La memoria de los olvidados: Falsos Positivos (minuto 01:25).....	210

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tendencias en la producción académica sobre el cine como dispositivo didáctico	21
Tabla 2. Tendencias en la producción académica sobre la relación entre imagen y memoria	24
Tabla 3. Tendencias en la producción académica sobre la representación del conflicto armado en el cine colombiano	27
Tabla 4. Películas colombianas del siglo XXI sobre el conflicto armado: organización temática y cronológica	78
Tabla 5. Roles y elementos clave en la implementación de la propuesta pedagógica	139
Tabla 6. Planeación de la sesión 1: Entendiendo el "conflicto"	141
Tabla 7. Planeación de la sesión 2: Introducción al conflicto armado en Colombia a través de la fotografía	145
Tabla 8. Planeación de la sesión 3: Causas y consecuencias del conflicto armado colombiano	147
Tabla 9. Planeación de la sesión 4: Historia del conflicto armado en Colombia	149
Tabla 10. Planeación de la sesión 5: Actores del conflicto armado colombiano	151
Tabla 11. Planeación de la sesión 6: Evaluación del conflicto armado en Colombia	154
Tabla 12. Planeación de la sesión 7: Desplazamiento forzado: "Los colores de la montaña"	156
Tabla 13. Planeación de la sesión 8: La infancia en medio del conflicto armado: "Pequeñas voces"	159
Tabla 14. Planeación de la sesión 9: La infancia en medio del conflicto armado: "Pequeñas voces" (segunda parte)	161
Tabla 15. Planeación de la sesión 10: Falsos positivos: "Silencio en el Paraíso"	163
Tabla 16. Planeación de la sesión 11: Narcotráfico en Colombia: "Sumas y restas"	165
Tabla 17. Planeación de la sesión 12: ¿Qué es un guion y cuáles son sus características?	167
Tabla 18. Planeación de la sesión 13: Técnicas básicas de grabación: sonido, iluminación y escenografía	168
Tabla 19. Planeación de la sesión 14: ¿Cómo editar un video desde tu celular?	170
Tabla 20. Planeación de la sesión 15: Revisión y retroalimentación de los filminutos	171
Tabla 21. Desarrollo metodológico de la propuesta pedagógica	174
Tabla 22. Sistematización de los filminutos producidos por los estudiantes.	194

INTRODUCCIÓN

El conflicto armado colombiano, ha marcado profundamente la historia y la memoria colectiva del país. No obstante, su comprensión en la escuela sigue siendo limitada, particularmente en contextos urbanos, donde la distancia geográfica y simbólica, dificulta la construcción de una conciencia histórica y crítica de la realidad del país. Y es allí donde la educación corre el riesgo de prolongar versiones hegemónicas, despolitizadas y simplificadas del conflicto. Por esta razón, es fundamental repensar cómo se enseña el conflicto armado en la escuela. En este sentido, el cine brinda posibilidades únicas para alcanzar dicho objetivo, dado que, promueve una comprensión crítica, ética y política del conflicto.

En relación con ello, el cine colombiano explora las narrativas del conflicto armado y su impacto en la sociedad colombiana desde múltiples dimensiones, da voz a las víctimas, visibiliza memorias, denuncia injusticias y promueve una reflexión colectiva sobre el pasado. Así pues, el cine del conflicto armado no solo documenta hechos históricos, sino que se configura como un escenario de reconocimiento de la violencia donde confluyen memoria, crítica social y sensibilidad humana, abriendo la posibilidad para una educación, en donde el cine como dispositivo didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales, contribuye a la formación de ciudadanos con comprensión crítica de los procesos históricos y las realidades sociales y políticas del país.

En ese sentido, esta investigación parte de la convicción de que vivimos en una sociedad profundamente mediada por la imagen, la cual se configura como una práctica discursiva capaz de transmitir ideas, conceptos y emociones que trascienden las barreras lingüísticas y culturales. De este modo, el cine colombiano sobre el conflicto armado no solo es un medio de representación de la realidad, en el que se presentan múltiples espacialidades y temporalidades, sino que también contribuye a la construcción de la memoria histórica. Por este motivo, en el ámbito escolar, el cine

se presenta como un poderoso dispositivo para el análisis histórico, el reconocimiento del otro, la construcción de empatía y el desarrollo de una mirada crítica de la realidad.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación no solo propone una aproximación analítica al cine colombiano sobre el conflicto armado, sino que también desarrolla una propuesta pedagógica que lo concibe como un dispositivo para comprender, representar y transformar la realidad. El objetivo es analizar cómo el cine colombiano se integra al entorno escolar y fomenta en los estudiantes la capacidad de interpretar críticamente el conflicto armado. Por ello, a partir del análisis cinematográfico y la producción audiovisual, se busca que los y las estudiantes, desarrollen habilidades reflexivas y comunicativas y se incentive así su pensamiento crítico y comprensión de la memoria histórica desde un enfoque activo y transformador.

Para ello, la presente investigación se estructura en tres capítulos que exploran el potencial del cine colombiano como dispositivo didáctico para la enseñanza del conflicto armado, la construcción de memoria y la formación política en la escuela. En el primer capítulo, titulado *Imágenes que forman y transforman: el cine colombiano como puente entre la memoria, la educación y la construcción de sentido histórico*, se realiza una revisión de la producción académica en torno al cine como dispositivo didáctico, su relación con la memoria y su abordaje del conflicto armado. Asimismo, se desarrollan los principales conceptos teóricos que sustentan la investigación, articulando el lenguaje cinematográfico, la imagen como fuente histórica y de memoria, y la historia del cine en Colombia. Este capítulo finaliza con la presentación de la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación, detallando el enfoque cualitativo, las técnicas de recolección de información y de análisis de datos empleadas, así como los criterios éticos que orientaron el proceso investigativo.

En el segundo capítulo, *Cine del conflicto armado en Colombia, posibilidades para el trabajo de la memoria y la formación política*, se analizan las representaciones audiovisuales del conflicto, enfatizando en cuatro películas colombianas que abordan sus diferentes dimensiones y que fueron llevadas al aula como insumo de la propuesta pedagógica: *Los colores de la montaña* (Carlos Arbeláez, 2011), *Pequeñas voces* (Jairo Carrillo, 2010), *Silencio en el paraíso* (Colbert García, 2011) y *Sumas y restas* (Víctor Gaviria, 2004). A través del análisis de estas películas, se exploran diversas narrativas, escenarios y actores involucrados en la violencia del país.

El tercer capítulo, titulado *Análisis y desarrollo de la propuesta pedagógica*, presenta el proceso de diseño, implementación y evaluación de la misma. Este apartado aborda el contexto escolar, la perspectiva pedagógica de la propuesta y el análisis de los resultados obtenidos, destacando los supuestos previos de los estudiantes y la creación de filminutos sobre el conflicto armado. Así pues, la estructura planteada para el desarrollo de la presente investigación permite transitar del marco conceptual al práctico, evidenciando cómo el cine se convierte en un medio para educar desde la memoria histórica y para la paz.

En síntesis, esta investigación busca analizar cómo el cine colombiano del conflicto armado se convierte en un dispositivo didáctico que permite educar para la memoria histórica. Desde producciones audiovisuales nacionales que forman y transforman, se busca contribuir a una educación para la paz y abrir caminos para formar sujetos críticos, conscientes de su historia y capaces de plantear alternativas de construcción social e imaginar futuros distintos para nuestro país.

JUSTIFICACIÓN

El cine, como medio de comunicación y expresión cultural, ha influido notablemente en los procesos educativos, al facilitar la comprensión de fenómenos sociales complejos. En este

sentido, gran parte del conocimiento que adquieren las personas proviene de producciones audiovisuales, que actúan como fuentes de aprendizaje y reflexión. En mi experiencia durante el programa de *Humanidades y Medios de Comunicación* (Media Integral Fortalecida, 2019-2020), tuve un acercamiento a películas que abordan diferentes fenómenos sociales, las cuales potenciaron notablemente mi proceso formativo.

Durante mi trayectoria escolar, diversas películas enriquecieron mi proceso de aprendizaje: *Ciudad de Dios* (2002) me permitió comprender la cruda realidad de los suburbios latinoamericanos, marcada por el narcotráfico, la violencia, la pobreza y la falta de oportunidades. La película *El niño que domó el viento* (2019) contribuyó a la comprensión de los procesos de deforestación, sequía, hambruna y desigualdad en África. *El show de Truman* (1998) despertó en mí una reflexión sobre la manipulación mediática, cuestionando la lógica del consumo y la necesidad de pensar críticamente. Finalmente, *Los colores de la montaña* (2011) al retratar la infancia campesina como víctima de la violencia, me sensibilizó frente al impacto del conflicto armado en Colombia.

Así pues, mi formación escolar ha sido influenciada por diversas producciones cinematográficas que me han permitido entender fenómenos sociales e históricos, configurándose como una herramienta que, al recrear formas de vida, costumbres, pensamientos y sentimientos, facilita la comprensión de la historia y las memorias de los conflictos sociales y políticos en Colombia y el mundo. De este modo, en la Universidad Pedagógica Nacional he adquirido herramientas necesarias para reconocer al cine como un dispositivo didáctico y constructor de pensamiento crítico. Esta formación me ha permitido comprender al cine como un mecanismo de representación y construcción de la realidad que facilita el estudio de las sociedades humanas a lo largo del tiempo. Por ello, esta investigación reconoce el cine como

un texto fílmico, un soporte cultural que refleja los imaginarios y formas de comprender la realidad de sus protagonistas (Rojas, 2013, p. 61).

Por otro lado, el interés por abordar el cine sobre el conflicto armado en Colombia surgió tras mi participación en la Comisión Ciudadana de la Memoria, en el marco del Diplomado en Pedagogías de Paz a Nivel Comunitario 2023-1, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional y Proceso Pacífico en Yacopí, Cundinamarca. Esta experiencia me permitió conocer las memorias de una comunidad que se ha visto atravesada por la violencia, y analizar, a partir de múltiples entrevistas realizadas, fenómenos como la violencia bipartidista, el narcotráfico, las “guerras verdes” y el conflicto armado en la provincia de Rionegro.

A partir de esta experiencia comencé a explorar el cine como dispositivo didáctico, dado que, las producciones cinematográficas abren la posibilidad de explorar las múltiples voces y perspectivas del conflicto armado, sensibilizando a los estudiantes sobre realidades sociales como el desplazamiento forzado, el reclutamiento infantil, el narcotráfico, las desapariciones forzadas y las ejecuciones extrajudiciales. Además, el cine fomenta el pensamiento crítico, pues permite reflexionar sobre las causas estructurales del conflicto, las responsabilidades de los actores involucrados, y las consecuencias sociales, políticas y culturales.

Por ende, el cine colombiano del conflicto armado cuestiona discursos dominantes y abre la posibilidad de acceder a otras narrativas, acercándose a la perspectiva de comunidades que históricamente han sido invisibilizadas. El cine explora las vivencias de víctimas, campesinos, indígenas y afrodescendientes, quienes han sido protagonistas directos de los hechos de violencia, pero cuyas voces no suelen estar presentes en los relatos oficiales. Por ende, el cine colombiano del conflicto armado es un dispositivo para reconocer y valorar la

diversidad de memorias y experiencias que configuran la historia del país, posibilitando una visión más plural del conflicto.

Por esta razón, además del análisis de las narrativas del cine colombiano sobre el conflicto armado, esta investigación diseña e implementa una propuesta pedagógica en la Institución Educativa Colombia Viva, en Bogotá, con el propósito de emplear el cine como dispositivo didáctico para fomentar la comprensión crítica del conflicto, la empatía hacia las víctimas y la construcción de memoria histórica en el aula. En el marco de las ciencias sociales, es fundamental abordar esta temática con estudiantes de contextos urbanos, quienes suelen percibirlo como algo lejano y ajeno.

Por ello, a través de representaciones cinematográficas y la producción audiovisual en el aula, se buscó que los estudiantes superaran la distancia geográfica, empatizando con las comunidades afectadas y comprendiendo las implicaciones históricas del conflicto. Así, en esta investigación, el cine se convierte en un mecanismo para propiciar el pensamiento crítico y fortalecer procesos de memoria histórica, al permitir que los estudiantes se acerquen a las vivencias del conflicto armado colombiano desde una mirada sensible y reflexiva.

En este mismo sentido, la propuesta se vincula directamente con la línea de formación política y memoria social de la Licenciatura en Ciencias Sociales, dado el papel que cumple el cine en la construcción de memoria histórica. El cine no solo representa realidades, sino que también las configura al reproducir modos de vida, tradiciones, emociones y saberes, contribuyendo así a la configuración de sentidos colectivos sobre el pasado. Además, al involucrar a los estudiantes en la creación de producciones audiovisuales, se fomenta una comprensión crítica de la historia del país, donde asumen un rol activo en la narración y reinterpretación de memorias del conflicto armado colombiano.

Se decidió problematizar al cine como dispositivo que configura memorias, pues, es un medio que representa comunidades a través de narrativas, imágenes y arquetipos, contribuyendo a la construcción de identidades. Según Aida Antonino Queralt (2016) la representación filmica crea imaginarios estables en el tiempo y el espacio, que se consolidan en la memoria social y crean identidades colectivas, pues, “los filmes revelan un cúmulo de referencias simbólicas y arquetípicas que traspasan las fronteras cinematográficas para asentarse en el imaginario social” (p. 30). De esta manera, el cine no solo evoca memorias, sino que también las construye.

A partir de estas experiencias personales y profesionales, surgió el interés por desarrollar una investigación que explora la relación entre cine, educación y conflicto armado, con un enfoque en la memoria histórica. A lo largo de mi formación y trabajo con comunidades, he comprendido que el cine es un producto cultural y un documento histórico, que, a través de su lenguaje narrativo, más allá de representar la realidad, reinterpreta, rememora y desafía los discursos hegemónicos, dotando de sentido a los acontecimientos del pasado y contribuye a la construcción de memoria histórica. De esta manera, a continuación, se presentan los objetivos y la pregunta problema que orientan la investigación.

OBJETIVOS Y PREGUNTA PROBLEMA

Objetivo general

Analizar de qué manera el cine colombiano sobre el conflicto armado se configura como un dispositivo didáctico para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de memoria histórica en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Colombia Viva.

Objetivos específicos

- Identificar las representaciones históricas y audiovisuales presentes en producciones cinematográficas colombianas que abordan el conflicto armado.

- Sistematizar una propuesta pedagógica que utilice el cine colombiano como dispositivo didáctico para promover el pensamiento crítico sobre el conflicto armado en estudiantes de grado noveno de la institución educativa Colombia Viva.
- Analizar las producciones audiovisuales elaboradas por los y las estudiantes de grado 901 de la Institución Educativa Colombia Viva, con el propósito de comprender cómo representan y reflexionan sobre el conflicto armado colombiano.

Pregunta problema

¿De qué manera el cine se configura como un dispositivo didáctico para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de memoria histórica sobre el conflicto armado colombiano en grado noveno de la institución educativa Colombia viva?

1. IMÁGENES QUE FORMAN Y TRANSFORMAN: EL CINE COMO PUENTE ENTRE LA MEMORIA, LA EDUCACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO HISTÓRICO.

El presente capítulo, tiene como propósito ofrecer una comprensión integral del papel del cine colombiano como un dispositivo que articula memoria, formación crítica y construcción de sentido histórico. Se busca analizar el cine como un dispositivo didáctico capaz de contribuir a la formación de sujetos críticos y reflexivos, la construcción de memoria histórica y la promoción de una cultura de paz y reconciliación. Asimismo, se presenta un recorrido histórico del cine colombiano, con el fin de reconocer su influencia en los procesos sociales y narrativos.

Para ello, en primer lugar, se presenta un estado de la cuestión que permite identificar tendencias y enfoques en las investigaciones existentes, con el fin de establecer un balance crítico del abordaje académico de este objeto de estudio. A continuación, se exponen los conceptos y perspectivas teóricas que sustentan la investigación, organizados en tres categorías analíticas: el cine como dispositivo didáctico, el cine como fuente histórica y dispositivo de memoria y el cine colombiano como narrador de realidades históricas. Finalmente, se presenta el marco metodológico que orienta esta investigación, donde se detalla el tipo y paradigma de investigación, la población, las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos. Teniendo en cuenta esta introducción, se da paso al primer apartado, centrado en el balance de la producción académica existente, que sirve de base para sustentar y contextualizar el desarrollo de la presente investigación.

1.1. Cine, educación, memoria y conflicto armado. Un recorrido por la producción académica

Se lleva a cabo una revisión documental sobre los estudios e investigaciones que han surgido sobre el cine como dispositivo didáctico, la construcción de memoria por medio de la

imagen y el cine del conflicto armado en Colombia. La construcción del estado del arte se desarrolló a partir de tres etapas. Primero, se realizó una revisión documental teniendo en cuenta las tres categorías de análisis, para lo cual se recurrió a buscadores académicos como: Google académico, Redalyc, Dialnet, SciELO, ERIC y el repositorio institucional de algunas Universidades de Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Javeriana, Universidad La Gran Colombia, entre otras. Se tuvo en cuenta trabajos investigativos y artículos científicos, tanto nacionales como internacionales, elaborados entre el 2002 y el 2022. En total se revisaron 15 documentos, los cuales fueron sistematizados en una matriz que incluyó: Título, año, objetivo, metodología, resultados y conclusiones de la investigación. Finalmente, a partir de la sistematización realizada se procedió a la redacción del presente estado del arte, identificando tendencias y enfoques recurrentes. A partir de lo expuesto, a continuación se presentan los documentos revisados.

1.1.1. El cine como dispositivo didáctico

En este apartado se recogen y analizan las investigaciones académicas que proponen al cine como un dispositivo didáctico, con especial énfasis en la enseñanza de las ciencias sociales, particularmente de la Historia. Estas investigaciones exploran el potencial educativo del lenguaje cinematográfico para facilitar la comprensión de procesos históricos, fomentar el pensamiento crítico y promover aprendizajes significativos en el aula.

Erik Bahamón y Camilo Castro (2019) proponen al cine como estrategia didáctica para la construcción de un aprendizaje significativo de la historia y como herramienta que permite explorar distintas perspectivas del mundo, dada su carga ideológica asociada a modelos políticos, culturales y sociales. Se llevó a cabo un estudio de caso en la Institución educativa Villas del municipio de Soacha, donde se diseñó e implementó una unidad didáctica para enseñar historia,

a 42 estudiantes de 14 a 17 años de grado décimo, utilizando representaciones cinematográficas para abordar el periodo de La Violencia. La metodología utilizada fue de carácter documental, cualitativa y hermenéutica, basada en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin para el proceso de recopilación y análisis de datos. Los resultados revelaron que el cine, como herramienta didáctica, tiene numerosos campos de acción y favorece el desarrollo del pensamiento histórico.

Luis Neira (2015) tiene como objetivo comprender el cine como estrategia de aprendizaje significativo para la construcción de conceptos. Se realiza un estudio de caso en el Colegio Los Alpes en Bogotá, con 10 estudiantes del grado décimo. Neira argumenta que el cine genera emociones y despierta la sensibilidad en los espectadores, lo cual contribuye a una comprensión más profunda de la temática abordada (subrealismo). A modo de conclusión, destaca la relevancia del cine como una herramienta de aprendizaje que aumenta la motivación en los estudiantes e incentiva la imaginación, la creatividad y el análisis. Propone que el cine puede recrear costumbres, sentimientos y pensamientos, lo que favorece la comprensión de sucesos históricos.

Asimismo, Ányelo Casas (2016), presenta al cine como una estrategia didáctica que ofrece alternativas a la enseñanza tradicional de las ciencias sociales. En cuanto a la metodología, incluyó un análisis documental y cinematográfico, seguido por un diagnóstico en la institución educativa Tibabuyes de Suba. Casas concluye que el cine permite vincular el aprendizaje histórico con la emocionalidad de los estudiantes, pues, al acudir a los sentidos y despertar emociones en el espectador, favorece los procesos de análisis y reflexión en el campo educativo.

Jeisson Escobar y Rommel Castañeda (2017) se interesan por incorporar al cine en la didáctica de las Ciencias Sociales, debido que contribuye tanto a la motivación como a la construcción de pensamiento crítico. Se realizó un estudio de caso en donde se implementó una propuesta didáctica con 15 estudiantes de grado undécimo del colegio Gimnasio de los Andes

en Ubaté. Los principales resultados indican que el cine aumenta la motivación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, permitiendo una mayor comprensión de los procesos históricos.

Edwin Torres (2018) explora el cine para la enseñanza de la historia desde un enfoque conceptual. Su estudio se centra en las dictaduras militares en América del sur entre 1970 y 1990. A nivel metodológico, se realizó una revisión bibliográfica para fundamentar al cine como fuente histórica y herramienta didáctica; junto con una selección cinematográfica relacionada con la temática. Los resultados destacan que los contenidos audiovisuales despiertan emociones y generan una mayor apropiación del tema por parte de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento histórico. Además, al tener una carga ideológica, propicia espacios de debate en el aula y permite la inmersión en diferentes épocas a través de la narrativa y la estética.

Por su lado, Luisa Escobar y Fabio Cabal (2018) indican que los medios audiovisuales, especialmente el cine, abren un amplio abanico de posibilidades temáticas para todas las edades y promueven la implementación de las TIC como medio para transformar la educación tradicional. El cine al aproximar al espectador a diferentes realidades y contextos históricos irrumpe en la escuela y le permite al docente implementar herramientas que fortalecen el acto pedagógico y alimenta la imaginación, los sentimientos y la creatividad del estudiante.

Tendencias en la producción académica del cine como dispositivo didáctico

Con base en los documentos analizados, se identifican una serie de tendencias que orientan el uso del cine en contextos educativos. Estos ejes temáticos permiten comprender cómo el cine ha sido abordado desde múltiples enfoques disciplinarios y pedagógicos. Así pues, a continuación, se presenta una tabla con las principales tendencias identificadas.

Tabla 1. Tendencias en la producción académica sobre el cine como dispositivo didáctico

Tendencia	Elementos problematizadores
El cine es ideológico	Toda producción cinematográfica contiene una carga ideológica, en la que se reproducen modelos políticos, sociales, culturales y económicos. A través del lenguaje audiovisual, el cine actúa como un mecanismo de representación de problemáticas sociales y de hechos históricos.
El cine como posibilidad de pensamiento histórico	El cine se convierte en una estrategia para la construcción de conocimiento, con una destacada capacidad para promover la reflexión, la interpretación de hechos históricos y el análisis crítico.
Despierta la emocionalidad	El cine se reconoce como un medio que despierta emociones, empatía y sensibilidad, lo cual motiva al estudiante en su proceso de aprendizaje y permite una comprensión más profunda de los contenidos.
El cine como herramienta interdisciplinar	Gracias a su riqueza narrativa, el cine cuenta con un campo de acción amplio, y brinda la posibilidad de abordar contenidos de distintas áreas del conocimiento, permitiendo una comprensión integral de las ciencias sociales.
Enfoque pedagógico	La mayoría de las propuestas didácticas tienen un posicionamiento desde el aprendizaje significativo, las pedagogías críticas, la pedagogía conceptual y la pedagogía constructivista, los cuales orientan la práctica educativa hacia una enseñanza reflexiva y participativa.

1.1.2. Memoria e imagen

La imagen, al poseer una narrativa propia, evocar recuerdos mediante los sentidos y permitir la construcción de nuevos significados, se ha consolidado como un lenguaje que facilita la comprensión del pasado y la resignificación de la historia. En este apartado se presentan investigaciones académicas que exploran la construcción de la memoria histórica a partir de lo visual.

Carlos Navarro (2021) propone comprender la memoria como un fenómeno sensorial, dado que es a partir de los sentidos (vista, gusto, olfato, tacto y oído) que se activa, evocando recuerdos del pasado. Asimismo, realiza un análisis del uso de la imagen en la escritura de la historia, destacando que, a partir del movimiento de la Nueva Historia, la imagen adquiere un papel protagónico y comienza a concebirse como un documento histórico que permite estudiar el

pasado y comprender el presente. En este sentido, Navarro concibe la imagen tanto como fuente histórica como una posibilidad narrativa para visibilizar, transmitir y aproximarse a la memoria.

Catalina Cortés (2009) analiza la relación entre las prácticas artísticas sonoras y visuales con la memoria, específicamente en torno a las memorias de la violencia en Colombia. Propone que las prácticas culturales no solo representan, sino que permiten recuperar sentidos y significados trasgredidos por la cultura del terror. Plantea los lenguajes visuales y sonoros como prácticas artísticas y productos culturales que construyen espacios de reflexión y crítica, y producen saberes y sentires. Un ejemplo referenciado son las fotografías de Jesús Abad Colorado, pues tienen la capacidad de evocar “esas ruinas al dejar ver “lo que ha sido”, lo que implica volver a habitar esos lugares y cuerpos en medio de la devastación, y al mismo tiempo interrogar “lo que está por venir”; la posibilidad de otros futuros” (2009, p. 16). Se concluye que la imagen y el sonido configuran nuevos lenguajes que a través de la imaginación permiten construir nuevas formas de conocimiento y acercarse al pasado para entender el presente y proyectar futuros posibles.

Por su parte, Carmen Guarini (2002) reflexiona cómo la fotografía y el registro fílmico han posibilitado la construcción de memoria social a partir de elementos audiovisuales. Señala que “lo audiovisual asume una doble función: es proceso y soporte” (2002, p. 116). Es soporte, en tanto es una fuente documental que testimonia los hechos históricos, y es proceso, porque construye memoria mediante la elaboración de registros audiovisuales. Guarini enfatiza en el “escrache” como una nueva estética política, que visibiliza torturadores, represores y cómplices de genocidios, configurándolo como un acto de memoria histórica.

Por otro lado, Alessandra Merlo (2016) comprende las imágenes no solo como un medio de representación, sino como agentes activos en la construcción de la memoria histórica. Afirma

que, mediante la difusión de imágenes en los medios, se visibiliza el conflicto y se construyen imaginarios colectivos. Por ello, considera fundamental reflexionar sobre la existencia de un repertorio común de imágenes del pasado reciente en Colombia y el papel de los medios de comunicación en su consolidación dentro del imaginario colectivo. Se resalta la importancia de analizar críticamente las imágenes que circulan a diario, ya que, al igual que las palabras, pueden ser manipuladas o malinterpretadas si no se cuenta con las herramientas necesarias para analizarlas (Merlo, 2016, p. 23). De ahí la urgencia de promover una lectura crítica de lo visual que permita a los ciudadanos interpretar, cuestionar y resignificar las representaciones del pasado que se producen y difunden en la esfera pública.

Finalmente, Augusto Ariza, Luis Toro y Juan Vallejo (2017) analizan un conjunto de imágenes de diferentes regiones de Colombia con el fin de reflexionar sobre la importancia de la imagen como documento histórico. Afirman que las imágenes no son solo un medio de expresión, sino que, cuentan con un contenido discursivo y, por tanto, es fundamental considerar el contexto de producción de la imagen, ya que este constituye una fuente esencial de sentido y significado. En los resultados se plantea que las imágenes son un espejo de las experiencias históricas en distintos contextos familiares, sociales y culturales; por ello, se propone abordar los hechos históricos desde el archivo gráfico como un mecanismo para comprender y reconstruir vivencias.

Tendencias en la producción sobre la relación entre la imagen y la memoria

Con base en los documentos desarrollados, se concluye que la producción académica sobre la relación entre la imagen y la memoria se articula en torno a las temáticas presentadas en la Tabla 2. Las cuales permiten comprender cómo la imagen contribuye a la construcción de memoria histórica en múltiples contextos.

Tabla 2. Tendencias en la producción académica sobre la relación entre imagen y memoria

Tendencia	Elementos problematizadores
La imagen como fuente histórica	Los autores coinciden en destacar el papel de la imagen como documento histórico, pues, con su carga narrativa, no solo actúa como un complemento ilustrativo, sino que configura un lenguaje con capacidad propia para construir y transmitir conocimiento.
Dimensión emocional y sensorial de la memoria	La imagen activa la memoria a través de los sentidos, evocando recuerdos y experiencias personales y colectivas. En este sentido, la imagen no solo representa el pasado, sino que lo resignifica.
Relación memoria-imagen	Persiste el interés por presentar la imagen como un dispositivo para la construcción de memoria histórica e imaginarios colectivos, especialmente en contextos marcados por el conflicto armado y la violencia en Colombia. De este modo, las imágenes no solo visibilizan hechos violentos, sino que también difunden contenidos audiovisuales que contribuyen a la formación de imaginarios e identidades colectivas.
Necesidad de una lectura crítica de imágenes	Para los autores referenciados, es fundamental interpretar adecuadamente las imágenes, teniendo en cuenta su contexto de producción, pues, la imagen no es un reflejo neutral de la realidad, está atravesado por intereses políticos, ideológicos, culturales, etc.

1.1.3. Cine colombiano del conflicto armado

El cine colombiano se ha consolidado como un medio para representar, cuestionar y reconstruir la historia del conflicto armado en el país. Por medio de diversos lenguajes narrativos, las producciones colombianas han abordado múltiples dimensiones de la violencia, desde experiencias traumáticas de las víctimas y complejas relaciones entre actores armados, hasta las consecuencias del conflicto y los procesos de reconciliación. Por ello, en el presente apartado se presentan algunas investigaciones académicas que han explorado la relación entre cine colombiano y conflicto armado.

Jerónimo Rivera y Sandra Ruiz (2010), examinan cómo el cine colombiano ha representado el conflicto armado interno, a partir de una muestra de catorce largometrajes producidos entre 1964 y 2006, con el objetivo de analizar el abordaje narrativo del conflicto armado, entendiéndose como la confrontación entre actores armados ilegales y el Estado. A nivel metodológico se implementó

un análisis estructuralista fundamentado en autores como Claude Lévi-Strauss y Vladimir Propp. Los resultados evidencian que las películas tienden a representar el conflicto armado de forma fragmentada y pesimista, reduciéndolo al papel de fondo narrativo más que a un eje central. Los personajes son contruidos de manera superficial, sin motivaciones claras ni roles definidos y privilegia acciones impactantes sobre el desarrollo narrativo profundo. Se concluye que, las películas analizadas se estructuran por medio de “golpes de efecto y en pocos casos de acontecimientos narrativos, pero casi nunca por una trama estructurante” (2010, p. 514).

Martín Agudelo (2017), analiza cómo el cine colombiano contribuye a la construcción de una memoria histórica del conflicto armado. Su objetivo es visibilizar cómo el cine, al retratar las múltiples violencias sufridas por la población civil, promueve una conciencia ética y política capaz de romper con la amnesia colectiva. Por medio del análisis filmico de películas como *Porfirio* (2012), *La Sirga* (2012), *Retratos en un mar de mentiras* (2010), *Silencio en el paraíso* (2011), *Los colores de la montaña* (2011), *Pequeñas voces* (2010), *La sombra del caminante* (2004), *Primera noche* (2003), *Alias María* (2015), entre otras, se abordan problemáticas como el desplazamiento forzado, los “falsos positivos”, el reclutamiento de menores y la marginalidad urbana. Los resultados indican que, el cine colombiano visibiliza el horror del conflicto armado, el dolor de las víctimas y la indiferencia social, configurándose como herramienta de enseñanza para el reconocimiento histórico. El cine se convierte en un medio para la construcción de memoria histórica en torno a la justicia y la reconciliación.

Por su lado, Tito Pérez, Karín Suarez y Diego Barragán (2019), reflexionan sobre el papel del cine colombiano como un dispositivo pedagógico para trabajar la historia reciente del conflicto armado. Su objetivo fue analizar cómo el cine contribuye a la formación de memoria colectiva, especialmente desde el ámbito escolar, en un contexto donde los medios masivos han ofrecido

representaciones parcializadas. Los autores realizan un recorrido por la historia del conflicto armado en Colombia y luego identifican los retos del sistema educativo en la construcción de paz y las posibilidades del cine para enseñar la historia del conflicto armado. Como resultado, los autores proponen una clasificación de películas en tres categorías temáticas: sobre el origen del conflicto (*El Río de las Tumbas* (1965), *Cóndores no entierran todos los días* (1984), *Confesiones a Laura* (1990) y *Pájaros de verano* (2018)), sobre las violencias y el desplazamiento (*El vuelco del cangrejo* (2009), *Besos fríos* (2016), *La primera noche* (2003), *Pequeñas voces* (2010), *Oscuro animal* (2016) y *Los Colores de la Montaña* (2011)) y sobre los procesos de negociación (*Caminos de guerra y paz* (2017), *La sombra del caminante* (2004), *Golpe de Estado* (1998), *Ciro y yo* (2018) y *El silencio de los fusiles* (2017)). Se concluye que estas producciones permiten a los estudiantes comprender las causas estructurales y consecuencias del conflicto, al tiempo que promueve la construcción de paz desde pilares de verdad, justicia, reparación y no repetición.

Nicolás Londoño, Rosabel Roig, Héctor Betancur y José Saldarriaga (2021), a partir de un estudio cualitativo y documental basado en el análisis de contenido de 46 películas sobre el conflicto armado, producidas entre 1956 y 2017, analizan el potencial didáctico del cine colombiano para comprender la violencia del país. Entre los Films analizados se encuentra: *Como el gato y el ratón* (2002), *La sombra del caminante* (2004), *Rosario tijeras* (2005), *La sociedad del semáforo* (2010), *Los colores de la montaña* (2011), *Retratos de un mar de mentiras* (2010), *Impunity* (2010), *Postales colombianas* (2011), *Silencio en el Paraíso* (2011), *Todos tus muertos* (2011), *¡Basta ya!* (2010), *Roa* (2013), *La Sargento Matacho* (2015), entre otras. Como resultado, se identificaron tres películas clave: *Cóndores no entierran todos los días* (1984), *La pasión de Gabriel* (2009) y *Pequeñas Voces* (2010). Los autores concluyen que estos films al articular contenidos curriculares con narrativas del conflicto armado son una poderosa herramienta

didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, facilitando la construcción de memoria histórica, el pensamiento crítico y el abordaje de temas silenciados o difíciles de tratar en el aula.

Tendencias en la producción sobre el cine colombiano y el conflicto armado

A partir del análisis de estas investigaciones, se pueden identificar varias tendencias (ver tabla 3), en donde el cine contribuye a la construcción de memoria histórica y se convierte en un dispositivo didáctico para abordar el conflicto en el aula.

Tabla 3. Tendencias en la producción académica sobre la representación del conflicto armado en el cine colombiano

Tendencia	Elementos problematizadores
El cine como constructor de memoria histórica	El cine se considera una herramienta clave en la construcción de memoria histórica, pues, sus narrativas contribuyen a superar la amnesia social y sensibilizar al público frente a las causas y consecuencias del conflicto armado.
El cine y su valor didáctico en contextos escolares	Tanto Londoño et al. (2021) como Pérez et al. (2019) plantean el cine del conflicto armado como una estrategia didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales. Se resalta el potencial del cine para abordar contenidos curriculares, promover el pensamiento crítico y abordar temas sensibles de la historia reciente.
Crítica a los medios masivos	Se cuestiona a los medios, en particular a la televisión, por ofrecer una visión parcial del conflicto, mientras que el cine cumple un rol contra-narrativo, que visibiliza voces silenciadas y cuestiona discursos oficiales.
Conflicto armado en el cine, de telón de fondo a protagonista	Si bien hasta el año 2006, como señalan Rivera y Ruiz (2010), las películas relegaban el conflicto a un telón de fondo, con representaciones fragmentadas y personajes poco desarrollados, investigaciones más recientes evidencian un mayor abordaje de las violencias vividas por las víctimas como eje central
Construcción de paz	El cine ofrece herramientas para abordar el conflicto con un enfoque en la construcción de paz, haciendo énfasis en la verdad, la justicia y la no repetición.
Clasificación temática del cine sobre el conflicto	Las investigaciones proponen organizar el corpus cinematográfico en categorías como: origen del conflicto, violencia sufrida por la población y procesos de negociación y construcción de paz.
Reiteración cinematográfica	Se observa una constante repetición de las películas analizadas, lo que revela que, a pesar de la variedad de enfoques de cada autor, hay una base común para el análisis, en donde las mismas producciones son utilizadas para abordar los mismos temas.

En síntesis, el recorrido por las tres categorías que conforman el presente estado de la cuestión (cine como dispositivo didáctico, memoria e imagen y el cine colombiano del conflicto armado), permite afirmar que el cine colombiano sobre el conflicto armado se ha consolidado como una fuente histórica, un medio de construcción de memoria y un dispositivo didáctico. Las investigaciones analizadas, coinciden en destacar el lenguaje audiovisual como una poderosa herramienta para generar procesos de reflexión, análisis y pensamiento crítico tanto en el campo educativo como en escenarios sociales.

En ese sentido, a partir de las tendencias identificadas en cada categoría se evidencia un campo de estudio que nos invita a seguir explorando las posibilidades del cine en la enseñanza de la historia, el fortalecimiento de la memoria histórica y la comprensión del conflicto armado colombiano. Con base en los hallazgos identificados en el estado de la cuestión, se da paso al siguiente apartado, en donde se desarrollarán los conceptos y perspectivas teóricas que sustentan esta investigación.

1.2. Conceptos y perspectivas teóricas para el abordaje de la investigación

En el presente apartado se exponen los conceptos y perspectivas teóricas que sustentan el planteamiento del problema de investigación, organizados en tres categorías: el cine como dispositivo didáctico, la imagen como fuente histórica y dispositivo de memoria y el marco histórico del cine colombiano, necesario para comprender las transformaciones estéticas, técnicas y temáticas del cine nacional.

1.2.1. Imágenes que educan: el lenguaje cinematográfico en escenarios escolares

“Unas producciones cinematográficas significativas, junto con lecturas adecuadas y complementadas por la voz del experto, es decir del maestro, pueden generar el mejor espacio de enseñanza, aprendizaje y diálogo sobre fenómenos sociales diversos que se puedan identificar y discutir en un espacio formativo como lo es la escuela”

(Pérez et al. 2019, p. 490).

En las últimas décadas, la relación entre cine, educación y escuela ha sido objeto de un creciente interés en el ámbito académico, dando lugar a diversas reflexiones sobre su potencial pedagógico y didáctico. Como señala Acosta (2020), “la irrupción de la fotografía y las imágenes en movimiento en el espacio escolar, emergieron en la pedagogía y la didáctica reflexiones y debates sobre el sentido y el lugar que estas deberían ocupar en los discursos educativos” (p. 80). En este contexto, este apartado retoma las principales discusiones en torno al uso del cine como dispositivo didáctico en las ciencias sociales. Para ello, a continuación, se explora el potencial educativo del cine, su vínculo con los sentidos y la necesidad de lograr un equilibrio entre la experiencia emocional y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

1.2.1.1. El potencial educativo del cine

El cine no solo ha tenido un impacto en el mercado cultural y en el medio del entretenimiento y la diversión, también ha irrumpido en el ámbito escolar, adquiriendo un sentido educativo, dado su potencial para fomentar el pensamiento crítico, la reflexión histórica y el análisis de problemáticas sociales. El cine al ser un medio de representación de la realidad, en donde se encarnan y simbolizan diferentes espacios y temporalidades, permite explorar distintas perspectivas del mundo y acercarse a realidades lejanas, además contribuye a la construcción de identidades e imaginarios sociales. Así mismo lo plantea Acosta (2017):

Desde la pedagogía y la didáctica de la historia se desarrollaron importantes trabajos que permitieron comprender la manera en que el cine se proyectó en el aparato escolar como un dispositivo que contribuyó a configurar identidades, a representar las nociones de tiempo-espacio y a cuestionar las interpretaciones del mundo. (p. 73).

En ese sentido, Neira (2015) plantea que el cine no solo recrea costumbres, sentimientos y pensamientos, sino que también facilita la comprensión de sucesos históricos y despierta la sensibilidad del espectador al generar sentimientos y emociones. A través de los personajes, los escenarios, los sonidos y los vestuarios, el cine permite una exploración más detallada de los hechos históricos. Así, el cine se convierte en un medio en el que se articulan modelos políticos, sociales, culturales y económicos, favoreciendo una mayor aproximación a dichas realidades.

El cine recrea contextos históricos y culturales, representa la vida cotidiana, las tradiciones y costumbres y permite visibilizar otras épocas, lugares y formas de vida, y es de esta manera en la que contribuye a la configuración de imaginarios e identidades, pues, “los filmes se fueron mostrando en el espectro amplio de la cultura, por lo que divulgaron y porque cumplieron un rol importante en la formación de los sentimientos, los recuerdos, las percepciones y las valoraciones de lo que somos y de lo que son los otros” (Acosta, 2017, p. 81). De esta manera, el cine no solo refleja la realidad, también participa activamente en su construcción, influyendo en la manera en que las sociedades entienden su pasado, se reconocen en el presente y proyectan su futuro¹.

Aunque más adelante se abordará la relación entre cine y memoria, por el momento, se puede mencionar que el cine, al ser un dispositivo cultural y representar modelos de vida y sistemas de valores, contribuye a la formación de un imaginario social colectivo. El “cine instrumentaliza la reproducción de comportamientos culturales dentro de un conjunto de valores lingüísticos y

¹ Esta dimensión se abordará con mayor profundidad en el apartado sobre el cine como fuente histórica.

socioculturales, que actúan como un artefacto cultural del orden simbólico que contribuye a la consolidación del imaginario contemporáneo” (Francisca y Pereira, 2013. p. 112). En pocas palabras, a través de la narrativa audiovisual, el cine que está cargado de significados y sentidos construye imaginarios sociales y aporta a la configuración de identidades.

Así pues, el cine irrumpe en el entorno escolar con una apuesta de formación, en donde las producciones cinematográficas se convierten en una nueva manera de abordar los problemas sociales y los hechos históricos desde el aula. El cine en la educación se puede concebir como un “revelador social, [...] un medio de visualización, denuncia, sensibilización o de reflexión, en donde a partir del contexto en el que se expone, puede transmitir diferentes mensajes y significados de lo que el cineasta y sus productores quisieron evidenciar” (Bahamón y Castro, 2019, p. 18). Por ende, teniendo en cuenta esta primera aproximación al cine como dispositivo didáctico, en el siguiente apartado, se explorará el papel del cine en la activación de los sentidos y la emocionalidad como parte de la experiencia educativa.

1.2.1.2. El cine, los sentidos y la emocionalidad

El cine no solo presenta realidades, sino que también genera experiencias sensoriales y emocionales que tienen un alto impacto en el espectador. Por medio de la relación entre la imagen, el sonido, el color, el movimiento, el ritmo y la narración, las producciones cinematográficas despiertan sentimientos, evocan recuerdos y ofrece una experiencia emocional que trasciende la transmisión de datos y hechos. Por medio de la experiencia cinematográfica se accede al pasado, viviendo y sintiendo la historia. El cine acude a los sentidos y brinda la posibilidad de interpretar y leer otras realidades, de ver, oír, sentir y explorar espacios y temporalidades desconocidos, lo que posibilita el acercamiento a la historia a través de nuevas experiencias.

En el campo educativo, la dimensión sensorial y afectiva del cine tiene un papel clave en la comprensión de los hechos históricos, permitiendo una conexión más cercana y significativa con los relatos que se presentan en pantalla. El cine despierta emociones y sentimientos en el espectador, así lo plantea Ángel Casas (2016), quien afirma que a través del cine el aprendizaje de conocimientos históricos se puede vincular con la emocionalidad de los estudiantes y promover procesos de análisis y reflexión, pues, “las películas impactan, acuden a las emociones del espectador [...] eso es lo que debe ser aprovechado por el maestro para trabajarlo y convertirlo en un conocimiento que sea internalizado y valioso para el estudiante”. (Casas, 2016, p. 101)

En la proyección de una película el espectador nunca mantiene una actitud pasiva, pues, como lo afirma Anna María Fernández: el cine “es cultura, arte, espectáculo, pasión, además de un medio de comunicación, con música, así como discurso icónico y verbal, que crea y recrea historias, expresa y provoca emociones, posee visiones e intenciones” (Fernández, 2016, p. 536). En consecuencia, el cine, al ser arte y cultura, está directamente vinculado con los sentidos y las percepciones, pues, está cargado de lenguajes, palabras, música e imagen que evocan emociones, construyen significados y generan experiencias que impactan la manera en que comprendemos la realidad. Además, las técnicas utilizadas en el mundo del cine, como el manejo de la luz, los enfoques, el escenario o el contexto histórico y geográfico, tienen una intención, un objetivo. El cine, no es un transmisor pasivo de información, por el contrario, cada decisión con relación a la estética y la narrativa responde a una construcción intencionada que moldea la manera en que se comprenden los personajes y las realidades representadas.

Es así como el cine siempre tiene una intención por parte del emisor, que genera impresiones, emociones y sentimientos, y los docentes tienen que tomar estas interpretaciones y

sensaciones que tienen los estudiantes al observar una película, para el proceso de aprendizaje. Así lo plantean Gutiérrez, Pereira y Valero (2006):

El cine como instrumento pedagógico que se adentra, reproduce e investiga la vida humana, sus conflictos, pasiones y emociones nos conecta con el “como si”, es decir, ese mundo irreal o percepción virtual desde la cual vivimos y sentimos, reconociéndonos, identificándonos, transformándonos y adaptándonos a través de la risa, la tristeza, el amor, el gozo... despertando en el espectador unos sentimientos, pensamientos, actitudes que transferirá al aprendizaje de experiencias en un medio y situación concreta (p. 11).

Lo que nos plantean estos autores es que el cine se convierte en una vía de proyección, en donde el receptor vivencia emociones a partir de las experiencias que viven los actores, o se identifica y se reconoce transfiriendo sus sentimientos a las imágenes que se presentan en dichas producciones. Es decir, esa emoción que se produce tras ver una película debe de ser tomada por los docentes para generar un aprendizaje significativo, donde el estudiante se sumerge en otros espacios y otras temporalidades, siendo capaz de analizar dichas realidades.

La emocionalidad permite que el aprendizaje no sea percibido como algo externo o ajeno por parte de los estudiantes; por el contrario, el cine, al generar emociones, favorece una mayor disposición hacia el conocimiento y propicia la identificación con las historias proyectadas. En este sentido, el docente debe partir de esas emociones para transformarlas en una oportunidad pedagógica que fomente aprendizajes significativos en el área de las ciencias sociales y la historia, conectando lo vivido en el aula con las realidades sociales que atraviesan a los sujetos.

1.2.1.3. Equilibrio entre la emocionalidad y la reflexión crítica

No obstante, existe el riesgo de que la emoción, si no se maneja adecuadamente, termine desplazando la reflexión crítica. Así que, el reto es encontrar un equilibrio entre la emoción y la

razón, permitiendo que ambos aspectos enriquezcan la comprensión del pasado sin que uno sobrepase al otro. En el campo educativo es importante propender por dicho equilibrio para que los estudiantes no se queden solo con la carga emocional de la película y logren profundizar en el análisis histórico. En consecuencia, tanto en la investigación histórica como en la enseñanza de la historia, es crucial equilibrar esta apertura emocional con el análisis crítico, con el fin de evitar el subjetivismo y la pérdida de rigor histórico.

Por ello, la propuesta pedagógica que aquí se plantea se fundamenta en la pedagogía de la mirada y la pedagogía crítica, con el propósito de trascender lo emocional y promover una visión profunda y reflexiva de la historia reciente del país. Se buscó que los estudiantes no solo se conmovieran ante las narrativas audiovisuales, sino que también desarrollaran habilidades de análisis crítico para cuestionar e interpretar los mensajes presentados. Por ende, por medio del cine los estudiantes no solo se sensibilizan frente al conflicto armado colombiano, sino que también les brinda herramientas para comprenderlo en toda su complejidad histórica y social.

1.2.1.4. Más allá del entretenimiento: el cine como dispositivo foucaultiano

“Dispositivo” es un término que ha sido poco definido en el campo de las Humanidades, aunque su uso se ha extendido ampliamente en disciplinas como la filosofía, la pedagogía, los estudios culturales y los estudios sobre el poder. Su ambigüedad ha dado lugar a múltiples interpretaciones; sin embargo, algunos de los autores que más han desarrollado este concepto son Michel Foucault y Giorgio Agamben. Ambos piensan el dispositivo como un conjunto de elementos heterogéneos que se articulan en un contexto determinado para regular conductas, producir saberes y configurar subjetividades.

En una entrevista de 1977 titulada *Le jeu de Michel Foucault*, el filósofo francés Michel Foucault define el dispositivo como un conjunto heterogéneo de elementos (discursos,

instituciones, normas, arquitecturas, saberes, etc.) que se articulan entre sí de forma estratégica para responder a una situación histórica concreta. Es decir, para Michel Foucault un “dispositivo” es un “conjunto de normas, instituciones, categorías y formas de control que existen entre los seres humanos y sus prácticas sociales” (Dittus, 2013, p. 78)

Por otro lado, el filósofo italiano Giorgio Agamben afirma que un dispositivo es “cualquier cosa que tenga la capacidad para orientar, capturar, definir, modelar o controlar y, así, asegurar conductas y opiniones” (Dittus, 2013, p. 78). Desde esta perspectiva, un dispositivo no es un objeto físico en concreto o una herramienta simple o neutral, sino, un conjunto de estructuras complejas que operan en la vida cotidiana, una red que produce y organiza formas de poder y de saber, configurando subjetividades: formas de ser, pensar y actuar de las personas. Además, no es algo estático, sino una construcción histórica y transformable, que responde a los cambios sociales, políticos y culturales de cada época.

De este modo, en esta investigación el cine es comprendido como un dispositivo, pues, no se limita a ser un medio de entretenimiento o una expresión artística, también produce discursos, moldea subjetividades, está vinculado a instituciones (industria cultural, educación, medios de comunicación), interviene en prácticas sociales, se articula con formas de saber (historia, psicología, sociología, ideología, etc.) y tiene efectos de poder (puede legitimar o cuestionar narrativas dominantes). A través del cine se producen representaciones sobre la historia, se construyen memorias, se legitiman narrativas o se cuestionan discursos hegemónicos.

Los efectos del cine no solo son estéticos o emocionales, sino también cognitivos y políticos: el cine modela imaginarios colectivos, configura identidades y tiene la capacidad de orientar percepciones, sensibilidades y juicios sociales. De este modo, “así como en la cárcel o en la escuela, en el dispositivo cinematográfico se pueden rastrear distribuciones de poder, jerarquías

y hegemonías, mecanismos de poder que producen formas de la subjetividad generando cierto tipo de individuos” (Cárdenas, 2013, p. 54). De este modo, el cine no es solo entretenimiento y recreación, puede ser una herramienta para disciplinar, resistir o transformar.

Por ello, en esta investigación el cine colombiano del conflicto armado es comprendido como un dispositivo didáctico en la medida en que no solo muestra una realidad, sino que la construye mediante un conjunto de recursos audiovisuales, estéticos, narrativos y argumentativos que orientan la percepción y la comprensión del espectador. Como dispositivo, el cine sobre el conflicto armado organiza estos elementos para que el espectador interprete el pasado, interroge el presente y proyecte el futuro. Por ende, en la propuesta educativa que se plantea en esta investigación el cine no solo representa el conflicto armado, sino que actúa como un dispositivo que media la producción de saberes, moldea sensibilidades y contribuye a la construcción de memoria histórica.

En síntesis, en el presente proyecto de investigación se comprende el cine desde un sentido educativo, como un dispositivo didáctico, dado que, al ser un reflejo y constructor de la realidad, que recrea diferentes épocas y contextos, permite interpretar y cuestionar el mundo. El cine en el campo educativo va más allá de presentar información por medio de imágenes y sonidos, pues, éste irrumpe en las prácticas de enseñanza y en los procesos formativos por medio de sus narrativas y su carga discursiva que estimula el pensamiento crítico en los estudiantes.

El cine es un dispositivo que permite analizar las sociedades a lo largo de los diferentes periodos históricos, en donde se hace posible reflexionar sobre el pasado, comprender el presente y proyectar el futuro. La narrativa cinematográfica está cargada de símbolos, signos, códigos y construcciones estéticas que representan visiones del mundo y responden a ideologías, creencias y sistemas de valores. Al enfrentarse a estas representaciones los y las estudiantes no solo

reconocen e identifican puntos de vista, sino que desarrollan la capacidad de cuestionarlas y contrastarlas con otros saberes y experiencias, situándolas en un contexto histórico, social y político, lo que estimula el pensamiento crítico y autónomo.

Así pues, en la presente investigación, el cine se configura como un dispositivo didáctico que incentiva el pensamiento crítico mediante la interpretación, el análisis y la reflexión de los mensajes y las narrativas que se presentan en la pantalla. Gracias a sus lenguajes visuales y sonoros, el cine establece un vínculo entre la emocionalidad y la comprensión crítica. En este sentido, teniendo claro que el cine contribuye, no solo a la transmisión de contenidos, sino, a la formación de sujetos empáticos, curiosos, críticos y comprometidos con la realidad, a continuación, se abordará la manera en que la imagen se configura como fuente histórica y dispositivo de memoria.

1.2.2. Luces, cámara... memoria: La imagen como fuente histórica y dispositivo de memoria

“En la actualidad, el cine ha adquirido una importancia inusual en la forma como se gestionan y se disputan los significados de las memorias sociales, las identidades culturales y las representaciones del pasado común. Se ha constituido en un medio que masifica valores, comportamientos, ideologías y relatos sobre la sociedad urbana y la modernización de las culturas, con la capacidad de incidir en la configuración del sentir, pensar y vivir de los sujetos en sociedad.”

(Acosta, 2017, p. 49)

Y es que el cine y la memoria comparten una serie de características: Sin duda la más evidente es que en ambos las imágenes y los sonidos funcionan como soporte –de sentidos, de sensaciones, de sentimientos–.

(Triquell y Liponetzky, 2018, p. 9)

El cine, al ser un medio de representación y construcción de la realidad, no solo documenta hechos y contextos históricos, sino que también participa activamente en la construcción de la memoria histórica. A través de la imagen en movimiento, el cine reconstruye escenarios del pasado, visibiliza conflictos y ofrece relatos que dialogan con otras formas de conocimiento histórico. En este sentido, el cine no es solo un reflejo de la realidad, sino un dispositivo que interviene en su configuración, influyendo en la manera en que las sociedades recuerdan y reinterpretan su historia.

Así pues, en este apartado se explora la manera en la que la imagen se configura como una fuente histórica y como un mecanismo de construcción de memoria, analizando su papel en la configuración de imaginarios sociales y en la representación de múltiples temporalidades y espacialidades. Del mismo modo, se abordará la memoria como un fenómeno sensorial vinculado a emociones y experiencias, y se retomarán algunos aportes de la antropología visual para comprender cómo las imágenes cinematográficas contribuyen a la construcción de narrativas sobre el pasado y la consolidación de una memoria histórica.

1.2.2.1. La imagen como fuente histórica

La historiografía ha priorizado el uso de documentos escritos para el estudio del pasado, sin embargo, desde el movimiento de la Nueva Historia, el cual surge en la segunda mitad del siglo XX como una reacción a la narrativa histórica tradicional, con autores como Jacques Le Goff, Pierre Nora, Lucien Febvre, Marc Bloch, entre otros, propone una visión de la historia más amplia, en donde, además de abordar la historia política y militar, se plantea el estudio de lo social, lo cultural y las dinámicas de la vida cotidiana².

² Desde antes del surgimiento de la nueva historia había historiadores que usaban la imagen, pero, es a partir de la ampliación de la concepción de la disciplina histórica en la segunda mitad del siglo XX, donde se le da un mayor reconocimiento a la imagen como fuente histórica.

Así pues, la imagen se convierte en un documento histórico, pues, “toda imagen cuenta, unas veces de manera voluntaria y otras involuntaria, una historia. Es un mensaje en el tiempo, un texto que fue compuesto para ser leído” (Pérez, 2012, p. 24). En este sentido, la imagen no es solo una representación visual, sino un documento histórico que contiene información no solo del hecho que presenta, sino también sobre el contexto en el que fue producida. Las imágenes, son un “mensaje en el tiempo”, que con sus propias narrativas guardan significados que pueden ser interpretados desde diferentes perspectivas, pues, al igual que una fuente escrita, el análisis de la imagen y el cine, depende del observador y del momento histórico en el que se analice. Así lo plantea Acosta (2020):

En el caso de la historia, el cine y la fotografía tomaron relevancia como fuentes para el estudio del pasado y el presente de las sociedades. Se dio apertura a la exploración de la imagen audiovisual como un documento histórico, en el que interesa el momento y lugar donde se produce, para interpretar las referencias a los conflictos y problemas sociales de su contexto. Por otro lado, un filme se puede leer como un documento que proyecta una visión de un pasado lejano o cercano, revela prejuicios, valores y versiones que se encuentran es disputa (p. 53).

A partir de lo anterior, en el presente proyecto de investigación se comprende al cine como un documento histórico y un producto cultural moldeado por las condiciones materiales, políticas, sociales y económicas del contexto en el que fueron producidas. En ese sentido, Pérez (2012) señala que “las imágenes, además de reflejo de una realidad, son también, y quizás de manera prioritaria, una sofisticada forma de construcción de realidad, un poderoso instrumento de producción y control de imaginarios colectivos” (p. 26). Por ende, de la misma manera que la historia escrita, el cine está sujeto a las interpretaciones y estrategias de los directores y guionistas,

es decir, el cine no es un relato histórico totalmente “objetivo”. Las películas son construcciones que están siempre mediadas por ideologías y narrativas tanto visuales, como culturales.

Del mismo modo, Ethan Kleinberg, en *Haunting history: for a deconstructive approach to the past* (2017), afirma que el pasado y el futuro influyen constantemente en nuestra comprensión del presente, por un lado, el pasado no es estático, está sujeto a reinterpretaciones, y por el otro, el futuro es incierto e influye sobre nuestras decisiones actuales. Por lo tanto, para Kleinberg el presente no es un lugar de contacto directo con la realidad, no está libre de influencias, por el contrario, es un espacio complejo donde pasado, presente y futuro se entrelazan e influyen en nuestra comprensión del presente, y esto mismo ocurre con el cine, ya que, lo que vemos en la pantalla es una reconstrucción del pasado que lleva las huellas del presente y los temores o esperanzas del futuro. Por ejemplo, en el contexto del conflicto armado en Colombia, el cine permite visualizar los traumas y las consecuencias del conflicto armado en el pasado, pero al mismo tiempo, esas imágenes están influenciadas por las ideas actuales de guerra, paz, justicia, memoria y reconciliación, así como por los temores sobre el futuro de la sociedad colombiana.

Así, considerando lo expuesto hasta el momento, la imagen y las producciones audiovisuales en la construcción histórica, no son una copia objetiva de la realidad, sino que está mediado por procesos subjetivos e interpretativos, en donde, “desde el rol de observadores, pudimos entender que la subjetividad era parte del proceso de transmisión del conocimiento y que la fotografía era, más que una verdad, una evaluación del mundo” (Toro, 2019. p, 255). En conclusión, la imagen y las producciones audiovisuales, dentro de ellas el cine, no solo documentan el pasado, también lo interpreta, lo cuestiona y lo resignifica.

1.2.2.2. ¿Qué es la memoria histórica?

La memoria histórica es una forma de memoria colectiva que implica la reconstrucción e interpretación del pasado desde el presente, con el objetivo de comprender los hechos traumáticos que han marcado a una sociedad, especialmente aquellos relacionados con la violencia, la guerra, las dictaduras y los conflictos armados. La memoria histórica se refiere al esfuerzo consciente que hacen los grupos humanos para entender, explicar y valorar su pasado. Es el cúmulo de experiencias de un pueblo, que incluye la reconstrucción del pasado a través de la memoria colectiva y la construcción de la historia.

La memoria histórica no es simplemente un recuerdo pasivo del pasado, sino un proceso activo de reflexión y análisis que permite a las personas y sociedades entender quiénes son, de dónde vienen y hacia dónde se dirigen. Implica la búsqueda de significado en los eventos del pasado y la transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones. Es decir, la memoria histórica incorpora las voces, testimonios y vivencias de quienes fueron protagonistas o víctimas, dándoles un lugar central en la construcción del relato.

Del mismo modo, desempeña un papel crucial en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Al recordar y reflexionar sobre el pasado, podemos aprender de los errores y evitar que se repitan, así como construir un futuro mejor. Asimismo, lo señalan Jacqueline Blanco, Román Téllez y Juan Carlos Abreu en *Memoria histórica: la importancia de recordar, la importancia de olvidar*: “la memoria histórica, [es] un punto desde donde se abre el camino hacia la reconciliación, la reparación del tejido social y el fortalecimiento de la democracia” (2023, p. 92). En este sentido, la memoria histórica trasciende lo meramente conmemorativo y se configura como una herramienta pedagógica y transformadora, pues, permite reconocer las múltiples voces

y experiencias de las víctimas, dignificarlas y cuestionar las estructuras que dieron origen y continuidad a la violencia.

“La memoria histórica es un elemento principal para la construcción de la paz en los países con algún tipo de conflicto armado o bélico” (Blanco, Téllez & Abreu, 2023, p. 93) ya que permite reconocer las injusticias del pasado, dignificar a las víctimas, promover el diálogo intergeneracional y sentar las bases para una sociedad más justa, equitativa y comprometida con la no repetición. A través de la recuperación de voces silenciadas y el análisis crítico de los hechos, la memoria histórica contribuye a la reconciliación y al fortalecimiento de la democracia.

En el marco de esta investigación, se parte del reconocimiento de la memoria histórica como una herramienta fundamental para comprender los impactos del conflicto armado colombiano y avanzar en procesos de construcción de paz. Esta noción implica no solo recordar el pasado, sino resignificarlo desde las vivencias de quienes han sido víctimas directas e indirectas de la violencia. Tal como lo plantea la Policía Nacional de Colombia:

La memoria histórica se define como la reconstrucción en el presente de los hechos (individuales o colectivos) ocurridos en el pasado, basados en las experiencias y sentimientos, con el fin de aproximarse a la verdad de los hechos suscitados en el marco del conflicto armado colombiano, contribuyendo a la construcción de un futuro direccionado hacia la paz, el perdón y la reconciliación. (s.f. p. 8)

En este contexto, con la llegada de tecnologías como la fotografía y el video, la memoria histórica se ha preservado con mayor fidelidad, permitiendo que nuevas generaciones conozcan de cerca los horrores de conflictos armados como en el caso colombiano. Estas tecnologías han contribuido a despertar la sensibilidad frente a la guerra y al rechazo de la violencia (Blanco, Téllez & Abreu, 2023, p. 93). Es decir, en la sociedad contemporánea la imagen permite una

aproximación más directa a los hechos del pasado, sin eliminar la inevitable presencia de la interpretación y la subjetividad.

Desde esta perspectiva, se precisa que la presente investigación se centra en el análisis de la memoria histórica en torno al conflicto armado colombiano, entendida como un dispositivo crítico y formativo que, a través del cine, busca generar procesos de reflexión, reconocimiento de las víctimas y comprensión del pasado reciente.

1.2.2.3. La imagen como construcción de memoria histórica.

Así como en la historia, la imagen también ha hecho grandes aportes en la memoria. La memoria ha dejado de basarse únicamente en las fuentes orales y escritas, y ha comenzado a entender la imagen y lo audiovisual como un medio de construcción de memorias, así mismo lo afirma Carmen Guarini en su texto *Memoria Social e imagen*:

Hasta la invención de la escritura la oralidad era el soporte privilegiado de la memoria social. La llegada de la escritura permitió registrar las huellas de esta memoria colectiva de manera más sistemática y relativamente precisa. La fotografía y el registro fílmico con posterioridad posibilitaron alimentar esta memoria social también con elementos audiovisuales (Guarini, 2002, p. 114).

En relación con ello, la memoria se puede producir de dos maneras, por un lado, a partir de sujetos que comparten una misma cultura, y, por otra parte, por medio de productos culturales que están marcados por narrativas y discursos que evocan y construyen memorias. Así lo afirma Elizabeth Jelin en su libro *Memorias de Represión*:

La memoria, entonces, se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan «materializar» estos sentidos del pasado en diversos productos culturales que [...] se convierten en, vehículos de la memoria, tales como libros,

museos, monumentos, películas o libros de historia. También se manifiesta en actuaciones y expresiones que, antes que representar el pasado, lo incorporan performativamente. (Jelin, 2002, p. 27).

De acuerdo con lo anterior, el cine, como producto cultural, además de representar las dinámicas sociales y dar cuenta de realidades específicas, construye memorias e identidades a partir de las narrativas que desarrolla, dado que:

el cine [...] como herramienta de comprensión y de lectura contextual de un fenómeno [...] es un soporte que permite transmitir y evocar formas del recuerdo pasado o de la historia reciente del país [...] siendo un escenario privilegiado para caracterizar símbolos, estéticas, paisajes sonoros y lugares donde ocurrieron las experiencias (Rojas, 2013, p. 240).

En consecuencia, las imágenes son una forma narrativa de acercarse a los hechos del pasado, pues, la imagen se ha transformado en un documento histórico, cargado de significados, testimonios y memorias. Así mismo, como se mencionó en párrafos anteriores, la imagen no es solo un medio de difusión del pasado, sino que, es en sí misma una forma de escribir la historia y estudiar la memoria histórica, “es decir que lo audiovisual asume una doble función: es proceso y soporte” (Guarini, 2002, p. 116). Es soporte, en la medida en que es una fuente documental y da cuenta del desarrollo de la historia, pero, a la vez, proceso, porque construye memoria a partir de la elaboración de registros audiovisuales.

Del mismo modo, lo plantea Alessandra Merlo que nos invita a “[...] pensar en las imágenes no solamente como vehículo de conocimiento y de memoria histórica, sino también como constructor (no neutral) de una mirada tanto individual como colectiva” (2016, p. 10). Es así como las imágenes no nos ofrecen solo una representación del pasado, sino que, son un medio de construcción de la historia y la memoria, cargada de una intencionalidad, pues, las producciones

audiovisuales (películas, documentales, etc.) no son neutrales, sino que, siempre están cargadas de narrativas y traen consigo un contenido discursivo.

Se plantea entonces que, la imagen es otra forma de visibilizar, transmitir y aproximarse a la memoria. Las imágenes construyen memoria debido que son objetos vivos que se desarrollan dentro del contexto de nuestra vida social, “[...] las imágenes construyen memoria y, consecuentemente, crean una cierta percepción del mundo, seleccionando qué debemos recordar o qué se elige para recordar y qué no” (Cortés, 2009, p. 20). Es decir, las imágenes y producciones audiovisuales influyen en la manera en la que la sociedad percibe el mundo, se percibe así misma y percibe al otro, por lo que se establecen imaginarios sociales. Pero al mismo tiempo, “cuando miramos una película, lo hacemos a través del prisma de nuestra experiencia, de lo que sabemos o ignoramos sobre el tema. Luego todas esas imágenes pasan a formar parte de nuestras memorias y de allí al relato de nuestra experiencia” (Triquell & Liponetzky, 2018, p. 7).

De esta manera, se establece una relación dialéctica entre la imagen y la memoria, dado que, por un lado, las imágenes y las producciones audiovisuales construyen una memoria colectiva en la medida en la que estos dispositivos presentan representaciones del pasado que influyen en la forma en que una sociedad recuerda, interpreta y resignifica su historia; y, al mismo tiempo, la memoria individual, las experiencias de vida personales y el contexto en el que nos desarrollamos influye en nuestra interpretación y asimilación de imágenes y producciones audiovisuales. Esto demuestra que la memoria no es una construcción estática o acabada, sino que está en un proceso constante de construcción, transformación y disputa. En este sentido, el cine, no solo registra el pasado de una manera neutral y objetiva, también influye en la construcción del pasado, en donde a través de unos intereses políticos, sociales, culturales o económicos del director, se moldea la percepción que una sociedad tiene de su propia historia.

Por otra parte, los medios audiovisuales construyen una memoria colectiva, pues, hay ciertos iconos colectivos que se imponen en el imaginario de los grupos sociales debido a los medios visuales. Es decir, dentro de la relación que existe entre la historia y la memoria con lo visual, hay imágenes que comienzan a ser reconocibles por un amplio grupo de personas, a nivel local, nacional o internacional, imponiendo ciertos imaginarios. Por ejemplo, hay imágenes que ya se han insertado en el imaginario de buena parte de la población, como la caída del muro de Berlín, las Torres Gemelas en llamas o las imágenes de la toma del Palacio de Justicia. Por consiguiente, se puede afirmar que los imaginarios sociales se construyen por medio de las imágenes, pues:

Un imaginario, entendido como la ordenación de las representaciones que una sociedad tiene de sí misma y de las demás, se construye con imágenes mentales [...] Esto sitúa a las imágenes en el centro del debate historiográfico, así se constituyen en vestigios no solo de la forma en la que una sociedad se vio así misma, sino también, y quizás, sobre todo, de la manera en que determinadas imágenes fueron construidas hasta ser capaces de interpretar y dar sentido a una determinada realidad colectiva. (Pérez, 2012, p. 28).

En consecuencia, en el marco de esta relación dialéctica, las imágenes y los medios audiovisuales son fundamentales en la configuración de imaginarios sociales y en la construcción de percepciones colectivas sobre aspectos culturales, políticos y sociales. Al mismo tiempo, el contexto cultural, político y social influye en la forma en que interpretamos y comprendemos dichas representaciones, generando un proceso de mutua configuración entre imagen y realidad. A partir de la reproducción de narrativas visuales y discursos filmicos se establece una comprensión colectiva de ciertos grupos sociales, pues, la repetición de patrones visuales influye en la formación de representaciones colectivas y percepciones compartidas. De este modo, la

manera en la que se representa a un grupo puede influir en la forma como las personas se ven a sí mismas y perciben a los demás.

1.2.2.4. La memoria como un fenómeno sensorial.

Desde diferentes disciplinas y enfoques investigativos de las ciencias sociales y las humanidades, se han comenzado a realizar estudios sensoriales desde un enfoque cultural y como modo de percepción y expresión. Dos de las disciplinas que mayor influencia han tenido en el campo de los estudios sensoriales ha sido la antropología y la historia. Antropólogos como David Howes, Steven Feld y Pablo Stoller o historiadores como Alain Corbin o Constance Classen han tenido un papel fundamental en el desarrollo de dichos estudios.

Este interés por lo sensorial surge también como una crítica al textualismo predominante en la investigación social. Es decir, se pretende salir del análisis de los textos escritos e incluir en la academia y la investigación social elementos como la música, el arte, la comida, el cine, y otras expresiones culturales. Y es debido a este “giro sensorial” que hoy en día se puede hablar de la geografía de los sentidos, la sociología de los sentidos y la antropología visual. O también, “se pueden dividir en: cultura visual, cultura auditiva (o estudios del sonido), cultura del olor, cultura del gusto y cultura del tacto” (Howes, 2014, p. 15).

Anteriormente veíamos que el cine, al ser arte y cultura acude a los sentidos y genera sentimientos y percepciones en el receptor; del mismo modo, la imagen y los medios audiovisuales están vinculados a la memoria por medio de los sentidos. Es a partir de registros visuales, auditivos, olfativos e incluso gustativos que las personas reelaboran recuerdos, “los sentidos son la fuente esencial para registrar recuerdos y dotarles de significados culturales e históricos” (Hernández, 2021, p. 112).

Así pues, la memoria se puede concebir como un fenómeno sensorial, debido que es a partir de nuestros sentidos que se activa la memoria y se evocan los recuerdos:

La memoria se activa a partir de los sentidos: vista, gusto, tacto, olfato y audición. Escuchar una canción, saborear una comida, palpar una textura o ver una fotografía puede desencadenar recuerdos de experiencias que se han vivido en el pasado. Así, se recuerdan entre otras cosas, por y a través de imágenes. (Navarro, 2022, p. 3).

Dado que este proyecto se interesa en el estudio del cine, nos centraremos en la memoria como un fenómeno sensorial a partir de la imagen, es decir, el cine, al ser una forma de representación cultural, en donde por medio de la imagen se establecen narrativas, contribuye a la construcción de identidades y memorias históricas, además, configura imaginarios sociales que influyen en la manera como nos percibimos a nosotros mismos y a los demás. El cine por medio de estímulos visuales y auditivos se convierte en un poderoso dispositivo para transmitir y preservar memorias y contribuye a la formación de recuerdos compartidos.

1.2.2.5. Aportes de la antropología al estudio de la imagen.

Por otra parte, es importante destacar el papel que ha tenido la antropología en el estudio de la imagen, pues, con la antropología visual surge el interés por entender la imagen no solo como un documento o fuente de información, sino que, también se pretende problematizar la cultura visual y analizar la manera en la que dichas imágenes se producen, circulan y la finalidad con la que es creada, así lo afirma Carlos Navarro en su texto *Apuntes sobre la Historia y la memoria a través de la imagen*:

[...] interrogarnos no solo lo que es o no es una imagen o qué significa, sino cuáles fueron sus condiciones históricas de producción, circulación y consumo, cuáles son sus formatos o soportes materiales, bajo qué intenciones fueron creadas, a quién estaban destinadas y

cómo todo esto cambió o no con el paso del tiempo, pues el significado, los usos y las apropiaciones de las imágenes no son inmanentes y varían con el lugar, el tiempo o el contexto cultural (2022, p. 11).

En relación con ello, es fundamental tener presente que, el trabajo con imagen no consiste solo en ver y observar, sino que hay que problematizar la imagen, cuestionarla y hacernos preguntas como: ¿Cuáles son los discursos y narrativas que transmiten? ¿Cómo se evidencian y visibilizan las memorias a través del trabajo audiovisual? ¿Cuáles son los motivos y las circunstancias de producción de dichas imágenes? Esto lleva a entender que las imágenes no sólo deben ser vistas sino, en palabras de Susan Sontag (2003):

examinadas, dejando ver más allá de lo que es visible y presente, es decir, donde a través de éstas se pueden ver los trazos del pasado, lo “real” y lo imaginado, lo recordado y lo deseado (p. 79).

A partir de lo planteado en los párrafos anteriores, en este proyecto de investigación la imagen, a través de su lenguaje visual, se asume como medio de representación y reflejo de la realidad, y una forma de construcción (no neutral) de esta, pues, mediante la imagen y lo audiovisual se construyen imaginarios sociales. Además, la memoria y la imagen en este proyecto establecen una relación a partir de lo sensorial, pues, es mediante los sentidos que se activa la memoria. Pero, además de su relación con los sentidos, la imagen cuenta con un discurso y es un medio tanto de construcción como de preservación de la memoria. Las imágenes además de evocar recuerdos también están cargadas de símbolos y significados que construyen narrativas, imaginarios sociales e identidades colectivas.

1.2.2.6. Visualidad y desarrollo tecnológico: Transformaciones en la construcción de memoria.

Del mismo modo, en el mundo globalizado en el que vivimos hoy en día, es importante tener en cuenta el papel que el desarrollo tecnológico y la aparición de los medios audiovisuales ha tenido en la ampliación de los modos de representar el pasado y construir memoria, pues:

La aparición del cine, la televisión, el video y hoy las imágenes digitales, generaron nuevos modos de conformación de la memoria, en tanto algunos de manera efímera, otros desde una existencia virtual, los cuales forman parte ineludible de la vida cotidiana del mundo global (Guarini, 2002, p. 115).

Se puede afirmar que en la actualidad estamos inmersos en la era de lo visual, en el reino de la imagen, dado que, en la sociedad contemporánea las imágenes desempeñan un papel importante en la vida cotidiana. La información es cada vez más visual debido al constante desarrollo de tecnologías, redes sociales y plataformas virtuales. En este contexto la imagen trasciende las barreras lingüísticas y culturales, por lo que hoy en día, en plena globalización, no es necesario saber el mismo idioma para acceder e interpretar una imagen. En pocas palabras, vivimos en un mundo permeado por la producción, la circulación y la saturación de imágenes.

Con la llegada de los soportes digitales, como lo son la fotografía y el cine, la memoria colectiva experimenta una transformación radical, ya que permiten la conservación, manipulación y difusión de imágenes con mayor rapidez y alcance. Es decir, el desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación han generado cambios en la manera en que se almacena, se accede y se analiza la información visual. Esta constante producción y circulación de imágenes y contenido audiovisual en la era digital, nos permite acceder a una gran variedad de contenido. Sin embargo,

ha llevado a un exceso de información que dificulta la reflexión y retención de información significativa. Así lo propone Mario Díaz (2004):

Vivimos en una sociedad que produce toneladas de información a cada momento, apenas tenemos tiempo y sosiego para reflexionar o alcanzar la información precisa o importante porque a menudo ésta se pierde en la catarata incesante de información inabarcable, casi siempre superficial o vana. Un dato nos lleva a otros y una información enseguida se ve empujada por la siguiente y desaparece de nuestro campo de atención (2004, p. 19).

Lo planteado anteriormente, representa un desafío para la memoria histórica, dado que la sobrecarga de información genera una interpretación superficial de los eventos e impide procesar de manera profunda y efectiva los hechos del pasado reciente del país. Esto lleva a que haya una memoria histórica fragmentada y efímera, dando lugar a una comprensión distorsionada del pasado. En pocas palabras, estamos frente a una interrelación de tecnología-imagen-memoria, en donde el desarrollo de la tecnología modifica la forma en la que se produce y almacena el contenido visual y audiovisual, y a la vez, dichas imágenes influyen en la manera en la que interpretamos el pasado y el presente.

En este marco, el papel del docente es fundamental, dado que, a través de la educación, y especialmente de las ciencias sociales (al promover espacios en el aula para la reflexión y análisis profundo sobre la información visual recibida) se puede contribuir al desarrollo de habilidades críticas. Asimismo, la integración de las nuevas tecnologías digitales al campo educativo no debe limitarse al acceso de información, sino que debe ser concebida como medio activo para la construcción de conocimiento. Metodologías educativas como el análisis de imágenes, debates sobre la representación del pasado en el cine y la producción de contenido audiovisual, les permitirá a los y las estudiantes trascender el campo del consumo pasivo de imágenes y que

desarrollen el análisis crítico de ellas. Por ello esta investigación se interesa por educar la mirada de niños y jóvenes para que logren cuestionar las narrativas visuales que les rodean en la cotidianidad (este aspecto se profundizará en el capítulo dedicado a la propuesta pedagógica)

1.2.3. Cine colombiano: trayectoria histórica y transformación estética

“Así, para entender una sociedad en un momento histórico determinado se debería ir al cine porque en este, se evidencian las necesidades, tendencias y demás elementos por los que estas atraviesan”.

(Pérez et al. 2019, p. 487).

El cine colombiano ha enfrentado limitaciones económicas, falta de apoyo institucional y deficiencias en políticas públicas que respalden la producción audiovisual. No obstante, a pesar de estas dificultades, Colombia ha logrado construir un cine con identidad propia que da cuenta de problemáticas sociales, tensiones políticas y conflictos históricos. Con el tiempo, Colombia ha superado la imitación de modelos extranjeros y ha consolidado una narrativa audiovisual propia, donde la violencia, la memoria y los conflictos sociales han adquirido relevancia.

En este sentido, el presente apartado tiene como objetivo exponer las principales etapas del desarrollo del cine colombiano. Para ello, se realiza un recorrido histórico que abarca desde la llegada del cine a Colombia en 1897 hasta el año 2018, con el fin de identificar los principales hitos, transformaciones y tendencias que han marcado su evolución. Del mismo modo, se analiza el marco legislativo nacional del sector audiovisual, así como las múltiples dificultades y desafíos, que en términos económicos, técnicos y sociales han condicionado su desarrollo.

El cine colombiano: un recorrido histórico

La historia del cine en Colombia comienza el 14 de abril de 1897 con la llegada del cinematógrafo (máquina creada por los hermanos Lumière que permite grabar y proyectar

imágenes en movimiento), a la provincia Colón, ubicada en la costa caribeña de Panamá, que en ese momento aun formaba parte de Colombia. Meses más tarde, en agosto del mismo año “tendría lugar la primera proyección con el mismo aparato en el Teatro Peralta de Bucaramanga (Colombia)” (Molina, 2020, p. 170). Posteriormente, el cine llegó a Bogotá, donde se comenzaron a adecuar teatros para la proyección de películas, marcando el inicio del cine en el país.

Los pioneros de la industria cinematográfica en Colombia fueron los Hermanos Francesco y Vicente Di Doménico, quienes en 1913 fundaron la Sociedad Industrial Cinematográfica Latinoamericana (SICLA), la cual, además de la distribución y exhibición de películas, impulsó la producción de cintas nacionales, que en unos inicios se enfocaron en retratar la cotidianidad de las calles de Bogotá. Como señala Molano (2020) “los hermanos Di Doménico hacían documentales para exhibirlos antes” (p. 170) de la exhibición de largometrajes europeos, lo que evidencia el interés por exponer lo nacional en un contexto cultural dominado por las narrativas extranjeras.

De este modo, el 1 de septiembre de 1897 se proyectó la primera producción cinematográfica por los Hermanos Di Doménico, propietarios del Salón Olympia de Bogotá, el cual tenía una capacidad para albergar hasta 5.000 personas. Los Hermanos Di Doménico también produjeron el primer largometraje del cine colombiano: *El drama del 15 de octubre*, que relata el asesinato del general Rafael Uribe Uribe. Este largometraje causó gran controversia porque se incluyeron imágenes originales del entierro y la intervención de los propios asesinos como actores generó un gran rechazo y “después de algunas exhibiciones en distintos puntos del país, que ocasionaron desórdenes frente a los teatros [...] fue prohibida” (ElGaz, 2017).

Sin embargo, en 1928 la empresa Cine Colombia compró los estudios de los Hermanos Di Domenico, “incluyendo los únicos laboratorios de Bogotá para el procesamiento de negativos” (Ministerio de Cultura, 2015. p. 6), lo que representó un punto de inflexión para el desarrollo del

cine nacional, pues, Cine Colombia se enfocó en la distribución de producciones del extranjero, cuya decisión estuvo influenciada por la lógica comercial que priorizaba la rentabilidad sobre la producción nacional. Para Cine Colombia el “cine extranjero con estrellas consagradas resultaba mucho más económico y rentable que la producción nacional. Así, la política comercial de la compañía apuntó a la compra y construcción de teatros y no al fortalecimiento de una industria de producción colombiana” (Ministerio de Cultura, 2015. p. 6). Como resultado, la industria nacional quedó relegada, sin apoyo económico, técnico ni institucional.

No obstante, a pesar de todas las limitaciones, surgieron producciones nacionales destacadas como “*María* (Máximo Calvo Olmedo y Alfredo del Diestro, 1922), *Aura o las violetas* (Pedro Moreno Garzón y Hnos. Di Doménico, 1924), *La tragedia del silencio* (Arturo Acevedo Vallarino, 1924) y *Bajo el cielo antioqueño* (Arturo Acevedo Vallarino, 1925)” (Molano, 2020, p. 171). De este modo, a pesar de la precariedad técnica, estas obras sentaron las bases para la constitución de una narrativa cinematográfica nacional.

El tránsito del cine mudo a sonoro a finales de los años 1920 golpeó la industria colombiana. Los intentos por adaptarse a los avances técnicos solo consumieron recursos y generaron retraso. Como la invención del cronofotófono, “una tecnología alternativa que nunca superó la etapa de experimentación costó tiempo, dinero y retrasó la implantación de la técnica estándar hasta 1939” (Castrillón, 2006, p. 2). Este retraso técnico, sumado a la falta de políticas estatales, la baja rentabilidad del cine nacional, las dificultades de distribución y exhibición y el impacto económico de la Gran Depresión de 1929, aceleró el deterioro de la industria nacional. Así, la producción cinematográfica se desplazó hacia noticieros, documentales y publicidad.

De este modo, entre 1928 y 1940, el cine colombiano carecía de una identidad narrativa propia y tendía a imitar el modelo del cine europeo. “Era cine de Colombia, hecho en Colombia,

pero en el que aún no aparecía el aglutinante que permitiera hablar del “cine colombiano” como de un ente con personalidad propia” (Molano, 2020, p. 173). Sin embargo, un acontecimiento significativo marcó un hito en la historia del cine: el estreno de *Flores del Valle* (1941) dirigida por Máximo Calvo, reconocida como la primera película sonora del país.

Además, durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo se aprobó la Ley 9 de 1942 que fue una iniciativa del Congreso de Colombia para fomentar la industria cinematográfica del país. Esta ley exoneraba del pago de derechos de aduana a las sustancias químicas necesarias para la elaboración de cintas, además, otorgaba al Gobierno la facultad de eximir, total o parcialmente, del pago de impuestos nacionales por espectáculos públicos a los teatros o empresas que exhibieran material nacional. A pesar de ello, no se estableció un mecanismo claro y eficiente para su aplicación ni para supervisar su cumplimiento, y esta ley se quedó en el papel.

Durante la década de 1950, el cine colombiano presentó una transición técnica importante con la introducción de nuevas tecnologías, como el uso del color. Con el retiro de los hermanos Acevedo, conocidos por fomentar la industria del cine nacional y producir el largometraje: *Tragedia del silencio*, estrenada en el Teatro Faenza de Bogotá en 1924, emergieron figuras clave como Marco Tulio Lizarazo, quien tras estudiar en Los Ángeles regresó a Colombia en donde produjo en 1947 su primer cortometraje: *La huerta casera* y fundó *Gran Colombia Films* en 1948, activa hasta 1961. Del mismo modo, Antonio Ordóñez, economista, impulsó la industria nacional mediante la creación de la empresa *Cinematográfica Colombia* y la importación de equipos.

Años más tarde, en 1971 se expide el Decreto 0631 mediante el cual se crea la Cinemateca Distrital de Bogotá, con el propósito de conservar y difundir el patrimonio audiovisual del país y fomentar el desarrollo de la producción nacional. Su primera sede funcionó en una sala del Planetario Distrital. En 1976, fue trasladada al vestíbulo del Teatro Colombia, hoy conocido como

Teatro Jorge Eliecer Gaitán, hasta el 31 de mayo de 2019. Posteriormente, el 12 de junio de ese mismo año se inauguró el nuevo Centro Cultural de las Artes Audiovisuales, que dio paso a la actual Cinemateca ubicada en el centro de Bogotá.

De igual forma, ante la creciente competencia del cine extranjero, en 1971 se promulgó el decreto 879, el cual “reglamentó la presentación obligatoria de cortometrajes nacionales que no superaran los quince minutos y aumentó el precio de las entradas en casi 15%, valor que debía repartirse entre el productor y la compañía distribuidora” (Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano, 2020, p. 64). Aunque esta medida fomentó la producción nacional, con el tiempo se consolidó como una estrategia comercial que priorizaba la cantidad sobre la calidad. Así, se comenzaron a producir una gran cantidad de cortos, pero con un bajo valor narrativo. En la historia del cine en Colombia este periodo es conocido como la “Crisis de sobreprecio”, ya que benefició principalmente a las compañías exhibidoras, más que a la industria cinematográfica nacional.

En este contexto, es fundamental abordar el concepto de “pornomiseria”, término acuñado por los cineastas Luis Ospina y Carlos Mayolo para denunciar las prácticas de explotación comercial de la pobreza, la miseria y la violencia, con el objetivo de obtener reconocimiento internacional y beneficios económicos. Un ejemplo de este fenómeno es *Gamín* (1977), dirigida por Ciro Durán, que retrata la cruda realidad de niños en situación de calle. A pesar de sus cuestionamientos éticos, fue bien recibida por el público y obtuvo reconocimientos, como el Búho de Oro en el 4º Festival de Cine del Instituto Colombiano de Cultura (1979) y el Premio Donostia a los Nuevos Realizadores en el Festival de San Sebastián, también en 1979.

En respuesta a este tipo de representaciones cinematográficas, en 1978 Ospina y Mayolo produjeron *Agarrando pueblo*, como una crítica a los cineastas que instrumentalizan la miseria y el sufrimiento humano con fines mercantilistas. Así lo señala Luis Ospina:

Cuando la crítica de cine escrita no fue suficiente, Mayolo y yo decidimos llevarla a la praxis en el cine mismo. Por eso hicimos *Agarrando pueblo* en 1977, como respuesta a la proliferación de cine de pornomiseria en nuestro medio y en el tercer mundo. Esto fue como un escupitajo en la sopa del cine tercermundista, y por ello fuimos criticados y marginados en los festivales europeos y latinoamericanos, acostumbrados a consumir la miseria en lata para tranquilidad de sus malas conciencias. (1999, p. 4)

En relación con lo anterior, es fundamental hacer mención que, durante la década de 1970, en la ciudad de Cali surgió una generación que, por medio del arte, la literatura, la música y el cine construyó toda una narrativa crítica de la realidad social, política y cultural del país. Y fue en este contexto que se consolidó un grupo de jóvenes apasionados por el séptimo arte, e interesados por la crítica, la escritura y la producción audiovisual, conocido como el Grupo de Cali o Caliwood.

Entre sus integrantes destacan personajes como Carlos Mayolo, Luis Ospina, Andrés Caicedo, Oscar Campo, Ramiro Arbeláez, Eduardo “la rata” Carvajal, Carlos Palau, entre otros, quienes produjeron obras como: *Oiga vea* (1962), *Cali de película* (1973), *Asunción* (1975), *Agarrando pueblo* (1978) y *Pura sangre* (1982). El cine caleño se caracterizó por romper con perspectivas tradicionales, experimentar nuevas narrativas y ofrecer una mirada crítica de la realidad, posicionándose como una figura clave dentro del cine nacional.

Por otro lado, durante el gobierno de Alfonso López Michelsen, mediante el Decreto 1244 del 28 de julio de 1978, se crea la Compañía de Fomento Cinematográfico Estatal (FOCINE) adscrita al Ministerio de Comunicaciones, cuyo objetivo “era impulsar el desarrollo de la industria cinematográfica y administrar el Fondo de Fomento Cinematográfico creado en 1977 y manejado hasta entonces por la corporación Financiera Popular” (Moreno, 2020, p.176). Así pues, FOCINE, al ofrecer financiación para la producción, distribución y exhibición de producciones nacionales,

y contribuir a la formación técnica de nuevos profesionales, se convirtió en una institución esencial para el fortalecimiento del cine colombiano durante las décadas de 1980 y parte de 1990.

En este escenario surgieron producciones como *Pura Sangre* (Luis Ospina, 1982), *Carne de tu Carne* (Carlos Mayolo, 1983), *El escarabajo* (Lisandro Duque, 1983), *La virgen y el semáforo* (Luis Alfredo Sánchez, 1983), *Con música a otra parte* (Camila Loboguerrero, 1984), *Cóndores no entierran todos los días* (Francisco Norden, 1984), *Mansión de Araucaima* (Carlos Mayolo, 1986) *Rodrigo D. No futuro* (Víctor Gaviria, 1988), *Caín* (1984) y *El inmigrante latino* (1980) dirigidas por Gustavo Nieto, entre muchas otras. Sin embargo, a pesar del desarrollo de estas producciones, el 29 de diciembre de 1992, mediante el decreto 2125, se dispone el cierre de FOCINE. Esta decisión se atribuye, en parte, a la falta de una política clara sobre qué tipo de cine quería apoyar, así lo señala la Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano en *Historia del Cine Colombiano*:

El Estado no definió qué cine pretendía hacer: un cine para vender, un cine que recogiera las expresiones regionales o un cine que integrara esos elementos y formara un público. Así, los criterios de realización cinematográfica eran establecidos por cada realizador, y eso está bien, pero el cine, a diferencia de otras actividades artísticas, es también una industria, que dada su fragilidad en contextos como el nuestro debe ser apoyada e impulsada por el Estado y debe tener también un marco que tome en cuenta lo jurídico, el mercado, la cultura e identidad nacional y marcar un derrotero que sea conciliado gracias a la participación ciudadana y gremial. (2020, p. 76)

En consecuencia, la falta de una visión unificada, la inestabilidad administrativa y los constantes cambios de directores generaron una gestión dispersa que llevó a FOCINE a su desaparición, por lo cual, el cine colombiano se quedó sin una entidad que le brindara apoyo en la

producción, distribución y exhibición y sin un marco legislativo claro. Por esta razón, en ese momento podía hablarse de películas colombianas, más no de una industria cinematográfica estable. Durante la década de 1990 el número de producciones nacionales disminuyó considerablemente, al llegar a una o dos películas por año, dentro de las que destacan *María Cano* (1990) de Camila Loboguerrero y *La estrategia del caracol* (1993) de Sergio Cabrera.

Entrando al siglo XXI, el 2 de julio 2003 se promulga la Ley 814, también conocida como la Ley de Cine, la cual tiene como objetivo “propiciar un desarrollo progresivo, armónico y equitativo de cinematografía nacional y, en general, promover la actividad cinematográfica en Colombia”, y establece que al menos el 70% “de los recursos del Fondo para el Desarrollo Cinematográfico serán arbitrados hacia la creación, producción, coproducción y, en general, a la realización de largometrajes y cortometrajes colombianos”. (Ley 814, 2003)

Esta ley reactivó la producción cinematográfica nacional, dando lugar a lo largo del siglo XXI al surgimiento de películas como: *Soñar no cuesta nada* (Rodrigo Triana, 2006), *Sumas y Restas* (Víctor Gaviria, 2004), *María llena eres de gracia* (Joshua Marston, 2004), *Satanás* (Andrés Baiz, 2007), *El vuelco del cangrejo* (Óscar Ruiz, 2009), *Los viajes del viento* (Ciro Guerra, 2009), *Silencio en el paraíso* (Colbert García, 2011), *Los colores de la montaña* (Carlos Arbeláez, 2011), *Roa* (Andrés Baiz, 2013), *El abrazo de la serpiente* (Ciro Guerra, 2015), *Matar a Jesús* (Laura Mora, 2017), *Pájaros de verano* (Ciro Guerra y Cristina Gallego, 2018), *El olvido que seremos* (Fernando Trueba, 2020), *Los reyes del mundo* (Laura Mora, 2022), *Malta* (Natalia Santa, 2024), entre muchas otras más.

Con relación a dichas producciones, es importante destacar que en el 2016 el cine colombiano alcanzó un hito histórico al recibir por primera vez una nominación al premio Óscar a Mejor Película Internacional con *El abrazo de la serpiente*, dirigida por *Ciro Guerra*. Del mismo

modo, la producción *Perro come perro* (2008) dirigida por Carlos Moreno obtuvo reconocimiento internacional al participar en festivales como Sundance (EE. UU.), San Sebastián (España) y el Festival Internacional de Cine de Miami. Por su lado, *La cerca* (2004) de Rubén Mendoza fue seleccionada en numerosos festivales de cine alrededor del mundo, entre ellos: Cannes (Francia), Huesca y Barcelona (España), Toulouse (Francia), Beijing (China), Río de Janeiro (Brasil) y el Festival Internacional de Cine Español y Latinoamericano ¡Viva! en Manchester (Inglaterra).

Adicionalmente, la película *La tierra y la sombra* (2015) recibió múltiples premios internacionales, entre los que destacan la Cámara de Oro en el Festival de Cannes (2015), el Premio Hubert Bals Fund para Desarrollo en el Festival de Cine de Róterdam (2013), la Beca para Desarrollo de Proyectos Cinematográficos de la Casa de las Américas y la Fundación Carolina (España, 2013), entre otros. Más recientemente, en 2021, la película *El olvido que seremos*, obtuvo el premio Goya de España a mejor película iberoamericana, además de obtener el premio a Mejor Película en el Festival Cine Horizontes de Francia (2020).

De este modo, a partir del recorrido histórico por el cine en Colombia, se puede concluir que, a pesar de las numerosas dificultades históricas, políticas y económicas, el cine colombiano ha logrado un desarrollo que le ha permitido consolidar una identidad narrativa propia y abordar con profundidad las realidades sociales del país. También se evidencia un proceso constante de transformaciones estéticas, técnicas y temáticas que responden a los contextos sociopolíticos del país y a las tensiones que trae consigo la industria del cine.

En definitiva, las tres categorías aquí expuestas construyen un marco teórico que permite abordar de forma integral la relación entre cine, educación y memoria. Estos referentes teóricos no solo sustentan el planteamiento del problema de investigación, pues, el concebir al cine colombiano como un dispositivo didáctico y un dispositivo de memoria histórica, se sientan las

bases que orientan el análisis de las representaciones cinematográficas del conflicto armado y sus posibilidades para el trabajo de la memoria y la formación política desarrolladas en el capítulo 2. Además, se establecen los pilares para la articulación de la experiencia educativa en el marco de la implementación de la propuesta pedagógica con los referentes conceptuales presentados en este primer capítulo. Así pues, a continuación, se presenta el marco metodológico que fundamenta esta investigación.

1.3. Metodología de la investigación

Paradigma de la investigación

Se entiende como paradigma a los marcos conceptuales, teóricos y metodológicos que utiliza un investigador para interpretar los fenómenos sociales de estudio, es decir, es un conjunto de principios, métodos y normas que orienta la concepción de una determinada comunidad científica. Según Irene Vasilachis los paradigmas dentro de las Ciencias Sociales son:

Marcos teórico-metodológicos de interpretación de los fenómenos sociales creados y/o adoptados por los científicos sociales de acuerdo con los siguientes supuestos que responden a los interrogantes planteados: 1) una cosmovisión filosófica, 2) la determinación de una o varias formas o estrategias de acceso a la realidad, 3) la adopción o elaboración de conceptos de acuerdo con la o las teorías que crea o supone, 4) un contexto social, 5) una forma de compromiso existencial y 6) una elección respecto de los fenómenos sociales que analiza. (1992, p. 9)

Un paradigma establece las bases con las cuales se interpretan los datos y se comprenden los fenómenos o sujetos de estudio, es una determinada forma de ver el mundo que proporciona un marco filosófico para estudiar y entender dicho mundo. Por ende, esta investigación se enmarca en el paradigma crítico, que no solo busca obtener datos y comprender la realidad, sino contribuir

a la transformación social en los contextos de intervención. Es decir, el paradigma crítico “se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar” (Melero, 2011, p. 344). Por tanto, el paradigma crítico fundamenta “los enfoques participativos y comprometidos con la acción social transformadora” (Torres, 1999, p. 119), que pretende trascender el campo de la explicación de la realidad, para cuestionar, reflexionar y transformar, con el fin de brindar soluciones a problemas de las comunidades estudiadas.

Teniendo en cuenta esta conceptualización, se eligió el paradigma crítico para analizar el objeto de estudio de la presente investigación, dado que, permite analizar el cine desde una mirada crítica, cuestionando las representaciones sobre el conflicto armado colombiano presentes en los medios audiovisuales, analizando como estas construyen imaginarios sociales. Del mismo modo, en el marco de la propuesta pedagógica, los y las estudiantes son reconocidos como agentes activos en la producción del conocimiento y la transformación social. A través de la creación de filminutos, el paradigma crítico promueve el aprendizaje activo, donde los estudiantes no solo analizan cine, sino que elaboran sus propias producciones audiovisuales.

Tipo de investigación

De acuerdo con el problema de investigación presentado en el capítulo anterior, el presente trabajo es de corte cualitativo, el cual es un método que se suele utilizar con mayor frecuencia en el campo de las ciencias sociales, dado que, más que establecer leyes generalizables, se busca comprender casos específicos y explorar fenómenos sociales y culturales con el fin de analizar el mundo social, sus relaciones, valores, actitudes y creencias. La investigación cualitativa va más allá de comprender los fenómenos desde una perspectiva numérica, pues, más que medir cantidades, se busca comprender e interpretar significados, contextos y experiencias.

Alfonso Torres afirma que “bajo la denominación de investigación cualitativa se agrupan una serie de propuestas metodológicas que buscan describir e interpretar situaciones y prácticas sociales singulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de sus actores o protagonistas” (1999, p. 11). Por ende, los enfoques cualitativos se comprenden como aquellos que abordan dimensiones subjetivas y simbólicas con el fin de comprender la realidad social. Del mismo modo, para Strauss y Corbin la investigación cualitativa se refiere “no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (2002, p. 19).

A partir de lo anterior, esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, dado que analiza la configuración del cine colombiano como dispositivo didáctico en la enseñanza del conflicto armado, priorizando las experiencias, percepciones, significados y análisis realizados por los y las estudiantes. Además, dado que esta investigación se desarrolla en el contexto específico de la Institución Educativa Colombia Viva, el enfoque cualitativo permite realizar un análisis contextualizado de la influencia específica del cine colombiano en la construcción de memoria colectiva y el desarrollo de la formación política en dicha institución.

Por otro lado, la investigación cualitativa en el ámbito educativo permite explorar experiencias, significados y dinámicas sociales del entorno escolar, dando voz a los estudiantes, docentes y acudientes. Más allá de describir la realidad educativa, este enfoque está orientado a la transformación social y propende por mejoras en las prácticas pedagógicas que promuevan el aprendizaje significativo, basadas en las necesidades y realidades de los actores educativos. En este sentido, “el maestro investigador cualitativo es un actor social, participa e interactúa con los investigados (agentes educativos), conoce sus representaciones para comprender, interpretar,

criticar y ejecutar la mejora continua del sistema educativo a partir de las huellas pedagógicas” (Cerrón, 2019). Así pues, como docente en formación, mi rol en esta investigación fue el de una participante activa, comprometida con la observación reflexiva y la intervención pedagógica.

Por otra parte, también se gesta una relación entre la investigación cualitativa y el cine, pues, “es posible entender el campo de lo audiovisual como un territorio franco de investigación sobre aspectos sociales y culturales, [en donde es fundamental] reconquistar la utilización de las tecnologías audiovisuales en la producción de conocimiento” (Müller, 2021, p. 174). Así, el cine al centrarse en la representación de fenómenos sociales, culturales e históricos se convierte en un objeto de estudio ideal para el enfoque cualitativo. En síntesis, el enfoque cualitativo es pertinente para la presente investigación, ya que posibilita una comprensión integral de las narrativas cinematográficas del conflicto armado y de los procesos de enseñanza a través del cine.

Estudio de caso

Esta investigación adopta la metodología de estudio de caso con el fin de sistematizar una propuesta didáctica dirigida a estudiantes del grado 901 de la institución educativa Colombia Viva. Esta investigación analiza una experiencia de enseñanza situada, en la cual el cine se configura como dispositivo didáctico en la formación política y la construcción de memoria colectiva en torno al conflicto armado colombiano. Esta metodología permite analizar de forma detallada una experiencia educativa situada en un contexto específico, pues, como señala el sociólogo educativo estadounidense Robert E. Stake:

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1999, p. 11).

Es decir, se toma el estudio de caso ya que el interés de esta investigación es analizar una experiencia específica, con una población precisa y un contexto determinado. El estudio de caso en el marco de esta propuesta de investigación permite una aproximación profunda a la realidad educativa en la que se implementa la propuesta didáctica, lo cual posibilita la comprensión de sus dinámicas, alcances y desafíos. Además, este enfoque metodológico, no solo contribuye a la sistematización de una experiencia en particular, sino que, también brinda aportes e insumos para futuras investigaciones y propuestas pedagógicas que deseen abordar el cine desde una perspectiva histórica y educativa.

Población de estudio y tamaño de la muestra

La población para esta investigación está conformada por 32 estudiantes (11 hombres y 21 mujeres) del grado 901 de la jornada mañana del Colegio Colombia Viva. La profesora Mabel Vaca, quien brindó el espacio de su clase para la implementación de la propuesta pedagógica, decidió llevarla a cabo en grado noveno considerando los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Esto se alinea con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Estándares Básicos de Competencias en ciencias sociales, que establecen que, en grado noveno, los estudiantes deben analizar “los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en Colombia en el siglo XX y su impacto en la vida de los habitantes del país” (MEN, 2016, p. 43). Así, el objetivo es que los estudiantes sean capaces de establecer “relaciones entre los hechos sociales y políticos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia y los que tienen lugar en la actualidad (partidos políticos, violencia política, conflicto armado, desplazamiento, narcotráfico, reformas constitucionales, apertura económica, corrupción, entre otros)”. (MEN, 2016, p. 43).

En este sentido, la selección de la población es pertinente dado que en el grado noveno se brinda el espacio propicio para la problematización y la reflexión crítica del conflicto armado en Colombia. Además, en grado noveno, los y las estudiantes tienen mayor familiaridad y acceso a las tecnologías, como teléfonos celulares y aplicaciones de edición, lo que facilita el desarrollo de habilidades en la creación de contenido audiovisual. Esto permite que, como producto final de la propuesta, los y las estudiantes de noveno elaboren sus propias producciones audiovisuales.

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

En cuanto a las técnicas para la recolección de datos se implementaron, primero, diarios de campo, que permitieron registrar de manera sistemática las experiencias, las interacciones y las reflexiones en el aula. Y segundo, se realizaron entrevistas con el fin de obtener información detallada sobre las experiencias y opiniones de maestros y estudiantes tras la implementación de la propuesta didáctica. A continuación, se explica cómo se comprenden estas dos técnicas de recolección de datos y cómo fueron aplicadas en la presente investigación.

- **Diarios de Campo³**

El diario de campo es un instrumento fundamental para el registro y análisis en el marco de una investigación cualitativa. En el contexto educativo, el diario de campo es una bitácora donde se describe, documenta y evalúa las experiencias pedagógicas, permitiéndole al docente investigador reflexionar y problematizar los procesos que ocurren en el aula, con el fin de reconocer los avances, identificar los desafíos y proponer alternativas que mejoren las estrategias pedagógicas. Así lo plantea Antonio Latorre en *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*:

³ Los diarios de campo elaborados durante la implementación de la propuesta pedagógica se encuentran disponibles en el anexo 3: Informe de Práctica Pedagógica

El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido [...] Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica. El diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una “dimensión del estado de ánimo” a la acción humana. (2003, p. 60)

De este modo, se comprende al diario de campo como una excelente herramienta de reflexión, dónde se recopilan observaciones, descripciones, sensaciones e interpretaciones en el aula, lo cual brinda un insumo profundo para realizar un análisis de la práctica pedagógica, y se convierte en un instrumento de autoevaluación del docente, favoreciendo la construcción de un conocimiento contextualizado y la mejora constante.

En los diarios de campo elaborados durante la implementación de la propuesta pedagógica, la información se recopiló de la siguiente manera: Durante cada sesión se tomó nota sobre el desarrollo de la clase, la dinámica del aula, las interacciones entre estudiantes y sus intervenciones y reacciones frente a los contenidos audiovisuales. Posteriormente, estas notas se sistematizaron en el formato de diario de campo, donde se registró: el número de sesión, tema, objetivos, actividades desarrolladas y los hallazgos, registrando el comportamiento de los estudiantes, los debates generados en torno a los contenidos y las dificultades y tensiones presentadas. Por ende, el diario de campo permitió registrar el desarrollo de la propuesta pedagógica, facilitando la identificación de patrones de participación e interpretación de los estudiantes, así como los retos y las oportunidades que se presentaron en el aula.

- Entrevistas⁴

Entendiendo la entrevista como, una técnica que “busca que las personas transmitan su definición personal de cierto proceso social mediante una conversación, [...]; un proceso de inmersión en la vida del entrevistado para recuperar su experiencia en torno al proceso social que se desea conocer” (Güereca, 2016, p. 137), se realizaron entrevistas al finalizar la propuesta pedagógica. Estas entrevistas, dirigidas a algunos estudiantes, permitieron recopilar experiencias e impresiones personales, con el fin de obtener una visión más profunda sobre el desarrollo de la propuesta. Se recopilaron percepciones y consideraciones sobre las películas analizadas en clase, el impacto de la propuesta en sus vidas personales y una comprensión más profunda sobre los filminutos realizados por ellos mismos. Estas entrevistas, al igual que los diarios de campo permitieron identificar patrones comunes y contrastar las experiencias aportando una visión más integral del proceso pedagógico.

Análisis de datos

- Sistematización de experiencias

En primer lugar, es fundamental definir cómo se entiende la sistematización de experiencias en el marco de la presente investigación y de qué manera se llevó a cabo. Se asume la sistematización como un proceso teórico y metodológico orientado a “la recuperación e interpretación de la experiencia, de su construcción de sentido y de una reflexión y evaluación crítica de la misma, pretende construir conocimiento, y a través de su comunicación orientar otras experiencias para mejorar las prácticas sociales” (Mera, 2019, p. 114). Bajo esta concepción, la sistematización de la propuesta pedagógica aquí planteada no se limita al relato descriptivo y cronológico de los eventos vividos, sino que, a partir de una lectura crítica de la experiencia, busca

⁴ Las entrevistas realizadas como parte del trabajo de campo no se incluyen en los anexos con el fin de salvaguardar la identidad y el bienestar de los y las estudiantes que participaron en el proceso investigativo.

identificar aprendizajes significativos y generar conocimientos que puedan ser compartidos, adaptados e implementados en otros contextos educativos y sociales.

Es decir, a partir de la sistematización de experiencias, se pretende que el análisis de la práctica pedagógica desarrollada en el marco de esta investigación, no se limite únicamente al contexto específico donde se llevó a cabo, sino que posibilite la construcción de saberes históricos, pedagógicos y didácticos que contribuyan a la comprensión de procesos educativos más amplios. En ese sentido, siguiendo los postulados de Oscar Jara Holliday (2018), en esta investigación,

quien sistematiza, produce conocimiento desde lo que vive, siente, piensa y hace; desde sus intereses, sus emociones, sus saberes, sus acciones y omisiones. Sin embargo, este empeño cognoscitivo no se devuelve solamente a la experiencia que le sirve de punto de partida, sino que [...] se vincula a una comprensión conceptual cuya abstracción le permite abrir pistas de vinculación con otras situaciones, saberes, acciones y emociones que son producto de otras experiencias. (p. 76)

En consecuencia, el proceso de sistematización aquí planteado se desarrolló en varias etapas: Primero, se procedió con la recuperación de la experiencia a partir de la recopilación de información relevante de la implementación pedagógica, incluyendo los diarios de campo, los trabajos y filminutos realizados por los y las estudiantes y diversas entrevistas. Luego, se ordenó y clasificó dicha información con el fin de facilitar la identificación de patrones y relaciones. Finalmente, a partir de esta organización, se realizó la interpretación crítica de la experiencia, identificando los aprendizajes significativos.

- **Análisis cinematográfico⁵**

Como se mencionó anteriormente, el trabajo final de la propuesta pedagógica fue la elaboración de filminutos, donde los y las estudiantes eligieron una temática relacionada con el conflicto armado (desplazamiento forzado, narcotráfico, procesos de paz, mujer y conflicto, etc.) y seleccionaron un género audiovisual (documental, ficción, drama, etc.). Así que, para analizar estas producciones, se optó por la técnica de análisis cinematográfico, que, según Lauro Zavala, consiste en el estudio de los cinco elementos constitutivos de cualquier producto audiovisual: imagen, sonido, montaje, puesta en escena y estructura narrativa. El estudio de cada uno de estos elementos pertenece a un campo de conocimiento que nos exige formular preguntas específicas y utilizar herramientas particulares (2021, p. 6).

Esta técnica de análisis es pertinente para la presente investigación, dado que permite evaluar de manera integral las producciones audiovisuales, analizando tanto el dominio narrativo y técnico de los estudiantes, como la manera en la que estos representan el conflicto armado y los sentidos y significados que construyen por medio del lenguaje audiovisual. Además, el análisis cinematográfico, en el contexto escolar, permite que el docente identifique el nivel de apropiación con el conflicto armado y la capacidad de comunicar a través de medios audiovisuales.

Consideraciones Éticas

Tanto en la vida cotidiana como en el ámbito de la investigación, enfrentamos dilemas éticos que requieren una reflexión profunda y la aplicación de principios que orienten nuestras decisiones. Por su lado, en el caso de la investigación social, su carácter profundamente humano implica la creación de vínculos con los participantes, lo que puede generar tensiones éticas. Por

⁵ Los filminutos elaborados por los y las estudiantes se encuentran disponibles en los anexos. Se recomienda al lector visualizarlos previamente a la lectura del capítulo 3, ya que constituyen una parte fundamental para comprender el análisis desarrollado en dicho apartado.

ello, es fundamental establecer un conjunto de directrices éticas y principios que orienten el desarrollo investigativo y garanticen la dignidad, el bienestar y los derechos de los participantes.

Así pues, el enfoque ético de la presente investigación se desarrolló en dos dimensiones. Por un lado, se estableció un enfoque ético en la relación con los sujetos de investigación (los estudiantes) basado en principios de autonomía, integridad, equidad y participación voluntaria. Del mismo modo, para garantizar seguridad y respeto a los y las participantes a lo largo de la investigación, se proporcionó consentimientos informados por escrito⁶. Además, como investigadora y docente en formación, asumí un compromiso por la honestidad en la presentación de los hallazgos, garantizando transparencia en el análisis y la divulgación de los resultados, evitando manipulaciones que puedan distorsionar la experiencia investigativa y pedagógica.

Por otro lado, entendiendo que “la memoria ciertamente merece un tratamiento ético” (Satne, 2021, p. 85), se adoptó la ética de la memoria con el fin de orientar el abordaje del conflicto armado colombiano en el aula desde la sensibilidad, la responsabilidad, el respeto y la conciencia crítica. Con relación a ello, Gonzalo Gamio Gehri afirma que la ética de la memoria,

implica escuchar y contrastar el testimonio de quienes vieron conculcados sus derechos y libertades para que se tome consciencia de la gravedad de la experiencia vivida y se puedan tomar decisiones al respecto. Conocer estas vivencias e incorporarlas en la propia historia constituye una condición esencial para restituir a las víctimas sus prerrogativas como ciudadanos. (Gamio, 2017, p. 41).

En este sentido, la ética de la memoria se fundamenta en la responsabilidad moral de recordar y reconocer eventos significativos del pasado, especialmente aquellos atravesados por la injusticia, la violencia y el trauma colectivo, para que sean transmitidos a las generaciones futuras.

⁶ El formato de consentimiento informado, empleado para la implementación de la propuesta pedagógica y la realización de entrevistas a estudiantes, se encuentra disponible en los anexos.

Desde esta perspectiva, la enseñanza del conflicto armado no solo busca fomentar el reconocimiento de las víctimas y la denuncia de la injusticia, sino que también contribuye a la construcción de las identidades colectivas, permitiendo que los estudiantes comprendan el papel del conflicto armado en la configuración del país y su impacto en el presente.

Desde la ética de la memoria, la enseñanza del conflicto armado trasciende la transmisión de información histórica, al fomentar una responsabilidad colectiva en la construcción de una sociedad consciente de su pasado. Como señala Gamio (2017), “efectivamente, la ética de la memoria busca educar a los ciudadanos en la idea de que todas las personas poseen dignidad y derechos que no deben ser conculcados” (p. 44). Así, esta perspectiva, no solo permite comprender los hechos del pasado y su impacto en el presente, sino que también forma ciudadanos críticos comprometidos con la construcción de paz. Hacer uso de la ética de la memoria como base para esta propuesta pedagógica, aseguró que la enseñanza del conflicto armado colombiano no sea un simple ejercicio académico, sino un compromiso moral con la verdad y la justicia.

Fases de la investigación

La investigación se desarrolla en tres fases principales. La primera fase corresponde a la revisión teórica y conceptual, en donde se analiza la producción académica sobre el cine y su relación con la educación y la memoria y se definen los marcos conceptuales y las preceptivas teóricas y metodológicas, que orientan la reflexión crítica del objeto de estudio. La segunda fase consiste en el análisis de producciones cinematográficas colombianas sobre el conflicto armado, identificando sus narrativas históricas y estéticas y sus posibilidades educativas. Finalmente, en la tercera fase se diseña, implementa y evalúa una propuesta pedagógica basada en el uso del cine colombiano para la enseñanza del conflicto armado en la Institución Educativa Colombia Viva.

De esta manera, a partir del marco metodológico expuesto previamente, a continuación, se da paso al segundo capítulo, en donde se abordan las narrativas cinematográficas del conflicto armado en el cine colombiano y se analizan las cuatro películas que fueron llevadas al aula como insumo central en la propuesta, examinando las narrativas históricas y visuales utilizadas para representar diferentes dimensiones del conflicto armado y su potencial didáctico en el aula.

2. CINE DEL CONFLICTO ARMADO: REPRESENTACIONES DE LA VIOLENCIA Y SUS POSIBILIDADES PARA EL TRABAJO DE LA MEMORIA Y LA FORMACIÓN POLÍTICA.

Como se ha mencionado, el cine no solo es arte ni entretenimiento, sino un medio de construcción de la realidad, que, tiene la capacidad de reconstruir hechos del pasado, representar conflictos sociales y registrar la memoria histórica. Así, en contextos marcados por la violencia, como el caso colombiano, el cine se convierte en un dispositivo para visibilizar el conflicto, cuestionar discursos oficiales y dar voz a las víctimas. En este sentido, este apartado tiene como objetivo analizar la relación entre el cine colombiano y el conflicto armado, explorando sus múltiples dimensiones y cómo estas han influido en la memoria histórica.

Para ello, se examinan las formas en que el cine ha representado el conflicto armado, haciendo énfasis en el análisis de las cuatro películas utilizadas en la propuesta pedagógica (*Los colores de la montaña* (2011), *Pequeñas voces* (2010), *Silencio en el Paraíso*(2011) y *Sumas y restas* (2004)), destacando el papel del cine en la construcción de memoria histórica, su capacidad para resignificar hechos violentos y su influencia en el campo educativo, especialmente en la enseñanza de la historia y la formación política orientada a la promoción de una cultura de paz.

2.1. Narrativas de la violencia: el conflicto armado en el cine colombiano⁷

El presente apartado tiene como objetivo presentar un conjunto de películas colombianas con el fin de identificar la manera en que se ha representado el conflicto armado en el cine nacional. Para ello, se presenta un conjunto de producciones que desde 1965 hasta el 2021 han abordado

⁷ Se recomienda al lector tener en cuenta el marco histórico del cine colombiano expuesto en el capítulo 1, dado que este ofrece el contexto necesario para comprender las transformaciones estéticas, técnicas y temáticas del cine nacional, y permite analizar con mayor profundidad las narrativas visuales presentes en el cine del conflicto armado.

esta temática desde distintas perspectivas. Posteriormente se analiza cómo estas producciones audiovisuales construyen narrativas sobre la violencia, la memoria y los actores del conflicto.

El río de las tumbas (1965), dirigida por Julio Luzardo, es considerada la primera película colombiana que aborda de manera crítica la violencia del país, ofrece una profunda reflexión sobre la violencia y la indiferencia social ante la muerte. Se desarrolla en un pequeño pueblo ubicado a orillas de un río, donde comienzan a aparecer cadáveres flotando en sus aguas, sin embargo, las autoridades optan por no involucrarse y la población prefiere guardar silencio, lo que convierte a la apatía colectiva en la protagonista de la película. De esta manera, *El río de las tumbas*, es una crítica al silencio institucional, a la indiferencia y a la normalización de la muerte que comenzaba a gestarse como parte del panorama colombiano.

A pesar de su poderoso contenido simbólico, la película fue criticada por no representar explícitamente los actores y causas de la violencia. No obstante, Julio Luzardo marcó el inicio de una tradición cinematográfica en Colombia que, por las siguientes décadas se dedicaría a representar la violencia desde diferentes perspectivas. En este sentido, *El río de las tumbas*, se configura como un hito de la historia del cine colombiano, que plantea la necesidad de reflexionar sobre la violencia, la muerte y el olvido. Incluso hoy, en el 2025, en un contexto donde el conflicto se ha agudizado y la violencia es naturalizada, el mensaje de Luzardo resuena más que nunca.

Años más tarde, en 1981, se estrena *Canaguaro*, dirigida por el cineasta chileno Dunav Kuzmanich, cuya historia se sitúa en la década de 1950, durante el periodo de *La Violencia*. Narra la historia de Canaguaro, un campesino de los Llanos Orientales, sobreviviente a la violencia, que se incorpora a las guerrillas liberales, organizadas “para contrarrestar a los agentes gubernamentales, pues la violencia contra la población campesina se enmarcó en un proyecto político de venganza y homogeneización partidista que significó un aumento del pie de fuerza

estatal en regiones estratégicas de los Llanos” (Tamí & Figueroa, 2021, p. 262). Estas guerrillas son llamadas al orden y a la reconciliación, pero, quienes dejaron las armas y creyeron en las promesas de paz finalmente terminan asesinados.

De esta manera, en *Canaguaro*, a través de los relatos de los personajes, se expone la brutalidad del conflicto, pero la violencia no se representa desde una visión partidista, sino como un fenómeno social más amplio, se representa "la transformación progresiva del tradicional conflicto liberal-conservador en conflicto social, oponiendo el pueblo [...] a la oligarquía" (Mateus, 2007, p. 37). Es decir, se representa cómo la insurrección en los Llanos marca la transición del enfrentamiento liberal-conservador hacia el surgimiento de las guerrillas contemporáneas.

Asimismo, *Cóndores no entierran todos los días* (1984) dirigida por Francisco Norden y basada en la novela homónima de Gustavo Álvarez, es una de las películas más representativas sobre el periodo de *La Violencia*. Cuenta la historia de León María Lozano, alias “El Cóndor”, líder de los “Pájaros”, un grupo armado conservador dedicado a asesinar y desplazar liberales, quien termina siendo asesinado por aquellos que buscaban venganza. Así pues, esta película “se estructura en torno a una crítica feroz a aquellos que protagonizaron esta violencia partidista que derivó en auténticas masacres de simpatizantes liberales y a aquellos que la jalearon y se aprovecharon de ella” (Maroto, 2019, p. 40). Pero, además de retratar la violencia política, también expone las tensiones sociales, el miedo colectivo y la indiferencia frente a los crímenes cometidos.

De ese mismo año, 1984, es *Cain*, dirigida por Gustavo Nieto Roa, basada en la novela homónima de Eduardo Caballero, es una reinterpretación de la historia bíblica de Caín y Abel, trasladada al contexto rural durante el periodo de *La Violencia*. Relata la historia de dos hermanos, Abel (el hijo legítimo y consentido) y Martín (hijo ilegítimo y criado como un peón). Aunque mantienen una buena relación, todo cambia cuando se enamoran de Margarita, forzada a casarse

con Abel, quien muere a manos de su hermano Martín. Martín huye con Margarita y se une a una banda armada. Así pues, *Cain* está cargada de simbolismos, que revela las causas estructurales del conflicto colombiano como: la acumulación de tierras, la corrupción política y la exclusión del campesinado, donde, a través del drama familiar, logra denunciar la violencia y la injusticia social.

Más adelante, en 1988 llega a las pantallas *Confesión a Laura* (1990) por Jaime Osorio. Esta película es ambientada durante el Bogotazo de 1948. La historia transcurre casi por completo en un apartamento, donde dos vecinos, Laura y Santiago, quedan atrapados por los disturbios debido al asesinato de Jorge Eliécer Gaitán. En ese encierro, los dos revelan secretos que reflejan las tensiones tanto personales, como políticas. Así lo señala Maroto (2019):

El reconocimiento de la facción liberal en el papel de Laura (la vecina de Santiago que le invita a vivir su vida tal y como él quiere), de los conservadores en Josefina (la esposa del protagonista que se esfuerza en controlar cada acto y pensamiento de este) y del propio pueblo colombiano en Santiago son puntos relevantes a tener en consideración. (p. 40)

Es así, como Santiago simboliza al pueblo, que mediante la violencia intenta derrumbar el sistema existente para dar paso a la construcción de un nuevo orden.

En consecuencia, *El río de las tumbas*, *Canaguaro*, *Cain*, *Cóndores no entierran todos los días* y *Confesión a Laura*, sientan las bases de un movimiento cinematográfico que retrata la violencia y el conflicto armado en Colombia, el cual ha cobrado fuerza e impacto a lo largo de las últimas décadas. De este modo, continuación, se presenta un conjunto de películas colombianas del siglo XXI organizadas de manera temática y cronológica, que permite identificar las múltiples narrativas históricas y estéticas que el cine nacional ha construido sobre el conflicto, así como los actores involucrados y las problemáticas retratadas.

Tabla 4. Películas colombianas del siglo XXI sobre el conflicto armado: organización temática y cronológica

Titulo	Director	Año	Sinopsis	Género	Temáticas	Actores del conflicto
<i>La primera noche</i>	Luis Alberto Restrepo	2003	Cuenta la historia de una pareja de jóvenes campesinos desplazados de su tierra por el conflicto armado, quienes al llegar a la ciudad se enfrentan a la pobreza, la crueldad y la indiferencia urbana.	Ficción	-Desplazamiento forzado -Desarraigo y pérdida de identidad -Indiferencia urbana ante el desplazamiento forzado	Guerrilla, Fuerzas armadas y población civil.
<i>Sumas y restas</i>	Víctor Gaviria	2004	En Medellín, en pleno auge de los carteles de droga, Santiago, ingeniero, se involucra en el narcotráfico con la idea de ganar dinero rápidamente, hasta llegar a una espiral de violencia donde no hay salida.	Ficción	-Narcotráfico -Corrupción -Sicariato -Violencia urbana -Desintegración familiar	Narcotraficantes, empresarios, delincuencia común y población civil.
<i>El rey</i>	José Antonio Dorado Zúñiga	2004	Narra la historia de Pedro Rey, un hombre que se convierte en uno de los primeros narcotraficantes del país. Ambientada en Cali durante los años 60 y 70, se relata cómo Pedro Rey se adentra en el negocio de la droga, estableciendo alianzas con políticos, militares y empresarios.	Ficción	-Origen del narcotráfico en Colombia -Corrupción política y estatal	Narcotraficantes, políticos corruptos, traficantes norteamericanos y población civil.
<i>El vuelco del cangrejo</i>	Óscar Ruiz Navia	2009	Retrata el conflicto silencioso y la violencia estructural en una comunidad afrodescendiente de la costa pacífica, visibilizando las presiones de grupos armados y proyectos turísticos que amenazan su territorio.	Ficción Drama	-Despojo territorial -Tensiones socioculturales -Resistencia cultural	Comunidades afrodescendientes del Pacífico, empresarios y agentes del turismo comercial y Estado.
<i>Retratos de un mar de mentiras</i>	Carlos Gaviria	2010	Jairo y su prima Marina emprenden un viaje desde Bogotá hacia la Costa Caribe para recuperar las tierras de las que fueron desplazados. Durante el trayecto, Marina empieza a recordar su pasado traumático, abordando principalmente el robo de tierras, el asesinato y el desplazamiento forzado por parte de actores armados	Ficción Drama	-Desplazamiento forzado -Despojo de tierras -Asesinato -Memoria y Trauma	Paramilitares, población civil y Estado (ausente o negligente).
<i>Pequeñas Voces</i>	Jairo Eduardo Carrillo	2010	Es un cortometraje de animación que cuenta la historia de 4 niños cuyas vidas se ven atravesadas por la guerra. Explora temas como el desplazamiento, el reclutamiento, la desaparición y la mutilación.	Animación documental	-Desplazamiento forzado -Reclutamiento forzado -Desaparición -Mutilación por explosivos -Ruptura del núcleo familiar	Guerrilla, paramilitares, Fuerza pública y población civil.

					-Pérdida de la inocencia	
<i>Silencio en el Paraíso</i>	Colbert García	2011	Narra la historia de Ronald, un joven de Ciudad Bolívar en Bogotá, que es reclutado con engaños por el ejército para ser presentado como un guerrillero muerto en combate. Esta película busca denunciar las ejecuciones extrajudiciales cometidas por el Estado colombiano.	Ficción Drama	-Falsos positivos -Pobreza y marginalidad urbana -Ausencia y negligencia del Estado	Ejército Nacional de Colombia, Estado (ausente o negligente) y población civil.
<i>Los colores de la montaña</i>	Carlos Arbeláez	2011	Narra la historia de Manuel, un niño de nueve años que vive en una vereda marcada por la presencia de grupos armados. Tras el asesinato de su padre, se ve obligado a abandonar la finca junto a su madre y su hermano menor.	Ficción Drama	-Desplazamiento forzado -Educación en contextos de guerra -Infancia en contextos de guerra	Guerrilla, paramilitares, ejército nacional y población civil.
<i>La sirga</i>	William Vega	2012	Narra la historia de Alicia, una joven desplazada por la violencia que busca refugio en la casa de su tío Oscar en los Andes colombianos. Busca retratar la experiencia del desarraigo, el miedo y la incertidumbre que genera el conflicto armado.	Ficción Drama	-Desplazamiento forzado -Despojo y desarraigo -Memoria y trauma	Grupos armados ilegales, guerrilla o paramilitares (no se identifican claramente) y población civil
<i>Alias María</i>	José Luis Rúgeles	2015	Relata la historia de María, una niña guerrillera que recibe la misión de llevar al hijo recién nacido de su comandante a un pueblo seguro. María está embarazada, pero debe guardar silencio para evitar que la obliguen a abortar. Se expone la vida de los niños y las mujeres en la guerra, en donde la infancia se ve truncada.	Ficción Drama	-Reclutamiento forzado de menores -Violencia de género -Maternidad y derechos sexuales y reproductivos en contextos de guerra -Pérdida de la inocencia	Guerrilla y menores reclutados.
<i>La sargento Matacho</i>	William González	2015	Ambientada en el sur del Tolima, narra la historia de Rosalba Velásquez, mujer campesina que tras la muerte de su esposo a causa de la violencia bipartidista de los años cincuenta ingresa a las filas de las guerrilleras liberales, convirtiéndose en una temida figura de autoridad.	Ficción Drama	-Violencia bipartidista -Papel de la mujer en la guerra -Orígenes de las guerrillas en Colombia	Guerrilleros liberales, fuerzas conservadoras, Estado Colombiano y población civil.
<i>Pájaros de verano</i>	Ciro Guerra y Cristina Gallego	2018	Retrata los impactos de la “bonanza marimbera” en la Guajira, en donde una familia Wayúu se ve envuelta en negocios ilícitos con contrabandistas estadounidenses. Resalta un conflicto entre la tradición indígena wayuu y la	Ficción Drama	-Narcotráfico -Violencia económica y cultural -Identidad y cultura indígena	Comunidades indígenas Wayuu, narcotraficantes, contrabandistas y traficantes norteamericanos.

			ambición a causa del narcotráfico.			
<i>Tantas almas</i>	Nicolás Rincón Gille	2019	Tras enterarse de que sus dos hijos fueron asesinados y arrojados al río por los paramilitares, José, un viejo pescador, emprende un doloroso viaje en busca de sus cuerpos. <i>Tantas almas</i> retrata la lucha de aquellos padres que buscan a sus seres queridos desaparecidos en medio del conflicto armado.	Ficción Drama	-Violencia paramilitar -Desaparición forzada -Duelo y memoria	Paramilitares y población civil.
<i>Somos ecos</i>	Julián Díaz Velosa	2021	Retrata la historia de tres jóvenes reclutados por diferentes grupos armados: un punk reclutado por el ejército, una campesina reclutada por la guerrilla y un guerrillero que se infiltra en el ejército. Quienes son preparados para una guerra, enfrentándose a escenarios violentos, dilemas éticos y pérdida de identidad.	Ficción Drama	-Reclutamiento forzado juvenil -Papel de los jóvenes en el conflicto armado	Guerrilla, Ejército Nacional de Colombia y población civil.

A partir de las producciones presentadas, que abarcan desde *El río de las tumbas* (1965) hasta *Somos ecos* (2021), se analiza la narrativa que ha construido el cine en torno al conflicto armado a lo largo del tiempo. Este análisis se organiza en cuatro ejes: las temáticas recurrentes; el tratamiento del espacio y el tiempo en las películas; el estudio de las películas *Los colores de la montaña* (2011), *Pequeñas voces* (2010), *Silencio en el Paraíso* (2011) y *Sumas y restas* (2004), y el impacto en la construcción de la memoria y su influencia en el ámbito educativo.

2.2. Temáticas recurrentes en el cine colombiano del conflicto armado

Una de las constantes en el cine colombiano sobre el conflicto armado es el interés en mostrar la violencia, no como un hecho aislado o inusual, sino como una experiencia naturalizada y cotidiana, que atraviesa generaciones y territorios. Estas películas no se enfocan solo en mostrar enfrentamientos directos entre los actores del conflicto, también se interesa por visibilizar las consecuencias de la violencia: El miedo, el desarraigo, la muerte, la pobreza y la exclusión.

De esta manera, una temática recurrente es el **desplazamiento forzado**. En películas como *La primera noche* (2003), *Retratos de un mar de mentiras* (2010), *La sirga* (2012), *Pequeñas voces* (2010) o *Los colores de la montaña* (2011), se retrata la historia de personajes que son expulsados de sus territorios como única alternativa para sobrevivir a la violencia. Estas historias muestran cómo los personajes deben dejar atrás sus hogares, trabajos, animales, amistades e incluso a sus muertos, en un proceso marcado por el desarraigo y el dolor. Además, se representa a la ciudad como un lugar hostil, pues, las comunidades desplazadas por la violencia, al llegar a otros espacios, generalmente urbanos, no encuentran refugio, sino nuevas formas de violencia y marginalidad.

Otra temática fundamental ha sido la **infancia y juventud arrebatada por la guerra**. En películas como *Alias María* (2015), *Los colores de la montaña* (2011), *Pequeñas voces* (2010), *Silencio en el Paraíso* (2010) y *Somos ecos* (2021) se representa a esa niñez interrumpida por la violencia. A partir de la historia de niños, niñas y jóvenes estas películas abordan esta problemática desde diferentes enfoques: reclutamiento infantil, violencia sexual y control sobre el cuerpo de la mujer, desplazamiento forzado, escuela atravesada por la violencia, pérdida de la inocencia, pérdida de familiares, trauma psicológico, “Falsos positivos”, abandono estatal y la desigualdad urbana. Pero todas coinciden en un mismo punto: los niños en Colombia no han sido simples testigos del conflicto, sino víctimas directas. En estas producciones se representa la manera como la infancia en Colombia ha sido desprotegida y expuesta a la violencia, ocupando un lugar de vulnerabilidad e indefensión.

Por otro lado, algunas películas se han interesado por **el narcotráfico** como promotor del conflicto. En películas como *Sumas y restas* (2004), *El rey* (2004) y *Pájaros de verano* (2018) el narcotráfico no es un hecho aislado del conflicto, sino, un fenómeno que dentro de una estructura económica y social alimenta la violencia corrompiendo instituciones y comunidades. En *Sumas y*

restas (2004) y *El rey* (2004) se observa la lógica del dinero fácil que genera una espiral de destrucción, criminalidad y muerte. Y en *Pájaros de verano* (2018) se relata cómo la bonanza marimbera transforma las dinámicas culturales y familiares de la comunidad wayuu, intensificando la violencia. Así, estas producciones visibilizan la manera en que el negocio de la droga transforma las dinámicas sociales, intensifica las desigualdades y deteriora el tejido social de las comunidades.

Por otro lado, el cine sobre el conflicto armado ha hecho una fuerte **crítica al Estado y su rol como perpetuador de la violencia**. Se denuncia la responsabilidad de las instituciones del Estado, ya sea por acción u omisión, en la prolongación y legitimación de la violencia. Por ejemplo, en *El río de las tumbas* (1965), se expone la indiferencia de las autoridades locales ante la aparición de cadáveres en el río. Así, las instituciones que representan al Estado en vez de ser garantes de la seguridad se convierten en un cómplice que guarda silencio. De manera similar, en *Silencio en el Paraíso* (2011) se denuncia la práctica de las ejecuciones extrajudiciales (falsos positivos) cometidas por el ejército colombiano, quienes con engaños asesinaron a jóvenes civiles para presentarlos como bajas en combate y obtener reconocimientos y beneficios económicos. En *Canaguaro* (1981) se muestra cómo las autoridades, bajo un discurso de garantizar el orden, reprime a los campesinos que han organizado guerrillas liberales. En síntesis, estas películas hacen una crítica al Estado, que, en vez de ser garante de la vida y los derechos, perpetúa la violencia.

Asimismo, el cine colombiano ha contribuido a visibilizar **el papel de la mujer en el conflicto armado**. A través de películas como *Alias María* (2015), *Retratos en un Mar de Mentiras* (2010), *La sirga* (2012) y *La sargento Matacho* (2015) se narran historias de mujeres inmersas en contextos de guerra, como el reclutamiento forzado, la violencia sexual, la pérdida de familiares o el desplazamiento forzado. De esta manera, la mujer se configura como una de las protagonistas del conflicto armado, que no solo es víctima de múltiples tipos de violencia, sino que también es

símbolo de resiliencia en medio del dolor de la guerra. Estas películas rompen con la narrativa tradicional en donde la mujer ocupa un lugar secundario, y la presenta como una figura activa que enfrenta y sobrevive al conflicto, lo que posibilita construir una memoria histórica del conflicto colombiano con enfoque de género.

Asimismo, el cine colombiano examina las **raíces históricas de la violencia**, en donde se representa al conflicto como una herencia no resuelta. Películas como *Canaguaro* (1981), *Cóndores no entierran todos los días* (1984), *Confesión a Laura* (1990) y *La sargento Matacho* (2015) sitúan su narrativa en hechos fundacionales, como el periodo de La Violencia o el Bogotazo, con el fin de evidenciar que la guerra es un proceso continuo, cuyo origen se encuentra en conflictos del pasado no resueltos. Así pues, este conjunto de películas ayuda a comprender que el conflicto es un eco del pasado violento del país y permite, además de denunciar las causas del conflicto armado, preguntarse por sus orígenes y por su transmisión generacional.

2.3. Tratamiento del espacio y el tiempo en las películas del conflicto armado

Las narrativas cinematográficas colombianas sobre el conflicto armado se caracterizan por su particular tratamiento del tiempo y el espacio, así que, a continuación, se analiza cómo estas películas configuran temporalidades fragmentadas o circulares, y la forma como los escenarios geográficos, tanto rurales como urbanos, se consolidan como elementos centrales en las producciones del conflicto armado.

Representaciones espaciales en el cine colombiano

En el cine sobre el conflicto armado, el espacio no es un simple escenario en donde ocurren los hechos históricos; por el contrario, se configura como un personaje activo del conflicto, en donde las montañas, los ríos y los barrios marginales son espacios de batallas tanto armadas como simbólicas. En películas como *El río de las tumbas* (1965), el río se convierte en un símbolo de la

naturalización de la muerte y del silencio colectivo. En *La sirga* (2012) los paisajes andinos son un lugar de refugio, pero también de incertidumbre. Por su parte, en *Los colores de la montaña* (2011) la cancha de fútbol se convierte en un campo de guerra, pues, está rodeada de minas antipersona, donde se establece una disputa simbólica de la cancha como espacio de juego y diversión, pero también como una zona de miedo y muerte. Y por su lado, en *La primera noche* (2003), la ciudad, lejos de ser un espacio de refugio y seguridad, aparece como un lugar hostil e indiferente en donde el desplazado experimenta otras formas de exclusión social.

Temporalidades del conflicto en el cine colombiano

Por otro lado, teniendo en cuenta que, “en todos los discursos narrativos, el tiempo constituye no sólo el soporte cronológico en el que se hilvana el conjunto de acciones de la historia, sino, también, una fuente de sentido que impregna lo contado en muy diversos modos” (Martínez, 2006, p. 193), en el cine del conflicto el tiempo no es meramente cronológico; representa un recurso narrativo no lineal de la historia donde dialogan pasado, presente y futuro, revelando así la persistencia del dolor, la repetición de la violencia, y las marcas del trauma.

Por ejemplo, en *Retratos de un mar de mentiras* (2010) el viaje de Marina no solo es geográfico sino también temporal, pues en la medida en que recorre el territorio del que fue desplazada, comienza a recordar los hechos traumáticos del pasado, donde el tiempo no transcurre de forma lineal, sino que se irrumpe por el trauma y el dolor desatado por la violencia. En *Confesión a Laura* (1990) hay una tensión entre lo público y lo privado, entre el tiempo histórico y el tiempo personal, donde Laura y Santiago revelan secretos y frustraciones a la vez que transcurre el Bogotazo. Y, en *La primera noche* (2003), los personajes experimentan un tiempo marcado por la eterna espera, en donde viven una noche interminable en la ciudad a causa del desplazamiento forzado.

En consecuencia, en la cinematografía el espacio y el tiempo no son simples elementos técnicos y neutrales, sino, vehículos simbólicos profundamente ideológicos. Tiempo y espacio han construido una narrativa que no se limita a representar hechos violentos; sino que construye un lenguaje visual y simbólico que permite abordar el trauma, la memoria, la repetición y la ruptura de la violencia. De este modo, el cine del conflicto, a través de la fragmentación temporal y la configuración espacial de lo rural y urbano, evidencia que la guerra no solo transforma espacios físicos, sino también la experiencia subjetiva del tiempo.

2.4. Cine, violencia e historia: una mirada al conflicto armado desde la producción cinematográfica colombiana en *Los colores de la montaña*, *Pequeñas voces*, *Silencio en el Paraíso* y *Sumas y restas*.

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica, se seleccionaron cuatro películas siguiendo los siguientes criterios: primero, que fueran películas colombianas; segundo, que representaran históricamente una dimensión específica del conflicto; tercero, que estuvieran disponibles de manera gratuita en plataformas de acceso libre como YouTube o RTVC Play; y cuarto, que abordaran el conflicto en contextos rurales y urbanos, eligiendo dos películas que retrataran la violencia en el campo y dos que lo hicieran en la ciudad. De este modo, tras una revisión detallada, las películas seleccionadas fueron: *Los colores de la montaña* (2011), *Pequeñas voces* (2010), *Silencio en el paraíso* (2011) y *Sumas y restas* (2004).

Cabe señalar que la metodología utilizada para el análisis de las cuatro películas fue el análisis cinematográfico con enfoque narrativo, el cual permitió examinar la estructura de la historia, los personajes, así como otros elementos visuales y simbólicos, con el fin de comprender cómo se construyen los sentidos en torno al conflicto armado. Este análisis se organizó en torno a cinco categorías principales, las cuales se desarrollaron, no de manera aislada, sino integral.

- **Trama:** Se examinó la estructura narrativa de cada historia, considerando el inicio, el desarrollo de los conflictos y su resolución.
- **Personajes:** Se exploraron los roles, motivaciones y relaciones entre los personajes, así como su función simbólica dentro del relato.
- **Espacio narrativo:** Se consideró el uso del espacio geográfico (rural o urbano) como elemento que aporta significado y contexto a la historia.
- **Significados simbólicos:** Se identificaron símbolos, metáforas visuales y recursos estéticos que comunican significados implícitos relacionados con la guerra, la violencia o la memoria.
- **Significados culturales y sociales:** Se contextualizó cada obra dentro de su marco histórico, social y cultural, reconociendo cómo estas películas dialogan con la realidad colombiana del conflicto armado.

Para este análisis cinematográfico se tomó como base el libro *Como analizar un Film* (1990) de Francesco Casetti y Federico Di Chio, en donde se detalla el proceso para el abordaje de un análisis fílmico desde distintos niveles: narrativo, icónico, estético, simbólico y cultural. Los autores plantean que el cine no solo comunica una historia, sino que lo hace mediante estructuras complejas que involucran personajes, espacios, símbolos y relaciones culturales. Así pues, esta metodología permitió examinar cómo los personajes, los escenarios y los recursos estéticos y narrativas configuran una mirada específica sobre la violencia, facilitando su articulación con propósitos pedagógicos en el aula.

2.4.1. Los colores de la montaña y Pequeñas Voces: El impacto de la violencia en los espacios de la infancia

Tanto *Los colores de la montaña* (2011), dirigida por Carlos Arbeláez, como *Pequeñas voces* (2010), dirigida por Jairo Carrillo, ofrecen una mirada profunda sobre la irrupción del conflicto armado colombiano en los espacios fundamentales de la infancia: la familia, la escuela y el juego. Aunque emplean lenguajes cinematográficos diferentes, (*Los colores de la montaña* desde la ficción y *Pequeñas voces* a través de la animación documental) ambas coinciden en visibilizar a la niñez como una de las mayores víctimas de la guerra.

Para comprender con mayor profundidad el enfoque narrativo de *Los colores de la montaña*, resulta pertinente revisar brevemente la trayectoria de su director, Carlos Arbeláez. Nacido en Medellín en 1967, director y guionista, es egresado de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Antioquia y complementó su formación con talleres en la Escuela Internacional de Cine y Televisión en Cuba. Desde 1996, se ha desempeñado como profesor de cátedras relacionadas con la cinematografía. Dentro de sus producciones se encuentran: *La edad del hielo* (1999), *La serenata* (2007), *El cine en casa* (1999) y *Los colores de la montaña* (2011). Esta última relata la historia de Manuel, un niño cuya vida se ve atravesada por el conflicto armado, y la cual recibió múltiples reconocimientos internacionales, como el Premio Cine en Construcción en Toulouse; el Premio Kutxa a Nuevos directores en el Festival de San Sebastián; la Taiga de Plata del Festival Internacional de Cine Debutante Spirit of Fire en Rusia, entre otros. Además, fue seleccionada por la Academia de Ciencias y Artes Cinematográficas de Colombia al Óscar 2012 como Mejor Película en Lengua Extranjera.

Del mismo modo, resulta clave considerar el recorrido profesional de Jairo Carrillo, director de *Pequeñas voces*, para entender el trasfondo y las decisiones estéticas y narrativas de su

obra. Nacido en Cúcuta en 1969, es pionero del cine de animación en Colombia. Comunicador social y magister en Animación Digital, inició su carrera en 1994 y obtuvo su primer premio en 1995 con *La Familia Motta*. Ha sido docente en universidades de Colombia e Inglaterra, destacándose en la Universidad de Coventry por sus proyectos con la Orquesta Sinfónica de Londres. Entre sus producciones se destacan: *Dios los junta y ellos se separan* (2006), *Las aventuras de Nuku* (2016) y *Pequeñas voces* (2010), un documental animado que recoge los testimonios y dibujos de cuatro niños víctimas del conflicto armado. Según Jairo Carrillo (Toma Única, 2022), la película se basa en entrevistas a 117 niños víctimas del conflicto, de las cuales se seleccionaron cuatro historias que representan a víctimas de todos los actores armados: paramilitares, guerrilla y Estado, y centra su narrativa en la voz infantil para relatar experiencias de desaparición, mutilación, reclutamiento y desplazamiento forzado.

Así pues, el análisis de *Los colores de la montaña* (2011) y *Pequeñas voces* (2010) aquí presente, no se desarrolla de forma aislada, sino de manera articulada con el propósito de poner en diálogo las dos producciones e identificar convergencias y divergencias narrativas en torno a tres espacios fundamentales para la infancia: la familia, la escuela y el juego. El análisis alrededor de estos tres ámbitos permite evidenciar cómo el conflicto armado atraviesa la cotidianidad de los niños y las niñas, vulnerando sus derechos, transformando sus entornos y dejando profundas huellas en sus vidas.

Impacto del conflicto armado en la familia

El conflicto armado genera transformaciones no solo a nivel geográfico o político, sino que irrumpe en estructuras sociales tradicionales como la familia. En contextos de guerra, la pérdida forzada de seres queridos, el desplazamiento forzado, el desarraigo, la violencia sexual, las amenazas y la precariedad económica modifica las relaciones familiares y los vínculos afectivos.

En este sentido, diversos estudios históricos y sociológicos han analizado las maneras en las que el conflicto reconfigura los roles familiares y obliga a sus integrantes a diseñar estrategias de supervivencia y adaptación, así lo señala María Rocío Cifuentes en *Familia y Conflicto armado*:

La guerra rompe con las formas tradicionales de relación e introduce nuevas dinámicas de poder y dominación que intentan llegar hasta lo más íntimo de la vida familiar. Por ello, lo hasta entonces establecido empieza a ser frágil, se ve amenazado o tambalea. La familia se ve obligada a reorganizarse para enfrentar las nuevas situaciones, ofrecer protección a sus miembros y encontrar estrategias de subsistencia que le permitan conservarse a pesar de los embates del conflicto armado. (2009, p. 89)

Esto se refleja claramente en las dos producciones analizadas, que muestran a la familia como un núcleo amenazado por la guerra. En *Los colores de la montaña* (2011), ambientada en el departamento de Antioquia, se narra la historia de Manuel, un niño de nueve años que vive con sus padres y su hermano menor. La presencia constante de actores armados pone en peligro al hogar, pues, su padre, Ernesto, es presionado frecuentemente para colaborar con grupos paramilitares, pero él se niega, y trata de mantenerse al margen de la confrontación. Sin embargo, mantener la neutralidad en medio de la creciente violencia es demasiado riesgoso.

Además, la tensión aumenta, debido al éxodo de una familia, que abandona su finca y animales tras el asesinato de tres jóvenes acusados de colaborar con la guerrilla. Estos hechos, generan un conflicto interno en la familia de Manuel, pues, mientras su madre insiste en abandonar la tierra para proteger a la familia, su padre se resiste a dejar su hogar, decidido a permanecer en su territorio sin involucrarse en el conflicto. Así pues, la familia se ve fragmentada por la violencia.

Finalmente, los paramilitares asesinan a aquellos acusados de colaborar con la guerrilla o a quienes, como el padre de Manuel, no tomaron partido en el conflicto. La película finaliza con

Manuel, su madre y su hermano abandonando la finca. Esta escena es representada en tonos grises, lo que busca transmitir la sensación de pérdida y desolación, reflejando la imposibilidad de encontrar seguridad en el campo. El uso de estos colores, así como de la canción *Los caminos de la vida*, resalta la tristeza de la ruptura familiar, el desamparo y la crudeza de la guerra.

Ilustración 1. Abandonar la tierra para salvar la vida: el rostro del desplazamiento forzado



Referencia visual tomada de *Los colores de la montaña* (2011), min. 01:26:45.

Asimismo, en *Pequeñas voces*, los relatos de los niños evidencian la fractura del núcleo familiar desde diferentes perspectivas. Uno de los relatos refleja el dolor profundo del desplazamiento forzado, pues, tras recibir amenazas de reclutamiento, una familia es obligada a dejar su finca, sus animales y sus sueños. El niño protagonista relata con tristeza el abandono de su hogar: “[...] teníamos que empacar todo e irnos para Bogotá. Cuando [...] me despedí de mis perros sentí un vacío por dentro, era lo que yo más quería. [...] Eran mis mejores amigos y me iban a hacer mucha falta” (Carrillo, 2010, min. 00:44:14). Este testimonio no solo expone la pérdida material, sino también la ruptura de los vínculos afectivos, el desarraigo y la desintegración familiar.

Ilustración 2. Infancias desplazadas: El dolor de la pérdida



Referencia visual tomada de *Pequeñas voces* (2010), min 00:44:14

Por otro lado, una niña cuenta cómo tras la desaparición de su padre a manos de grupos armados, tuvo que huir con su madre y hermanas a la ciudad. Este relato evidencia el miedo y la zozobra de no saber si su padre está vivo o muerto; así como el temor constante que recae sobre las mujeres de la familia, cuando una de ellas es acosada por parte de grupos armados, que intentaron reclutarla. Del mismo modo, un niño relata que fue reclutado por grupos armados, quienes convencían a los menores de unirse a sus filas, a través de falsas promesas de dinero y bienestar. Así, decide marcharse sin despedirse, dejando a su madre con gran tristeza e impotencia por no poder protegerlo de la guerra. Esta situación, como señala Agudelo (2017), refleja la manera cómo el conflicto destruye la infancia e inocencia, obligando a las víctimas a efectuar actos de victimario, y los niños se convierten en un instrumento de terror (ver la siguiente ilustración).

Ilustración 3. Infancias en armas: Cuando la guerra arrebata la niñez



Referencia visual tomada de *Pequeñas voces* (2010), min 00:38:43.

Finalmente, los cuatro protagonistas de *Pequeñas voces* (2010) terminan viviendo en Bogotá y expresan su descontento con la vida en la ciudad, dada la violencia y precariedad de sus nuevos barrios y por el trabajo en exceso de sus padres para poder sostener a sus familias. Estas historias evidencian que, dada la creciente violencia, la desaparición de seres queridos, el desplazamiento forzado y la imposibilidad de compartir tiempo en familia por trabajar en la ciudad, el núcleo familiar se fractura, dejando a los niños en un lugar de completa vulnerabilidad.

De este modo, estas dos producciones cinematográficas muestran cómo el conflicto irrumpe en la cotidianidad y desestructura los lazos familiares, sin embargo, es importante tener presente que, el impacto en las familias en el marco del conflicto armado no es homogéneo, pues, este depende de múltiples factores, como: el género, la edad, la ubicación geográfica, el tipo de actor armado, el estrato socioeconómico, las características étnicas, los recursos emocionales y materiales de la familia, entre otros. En esta misma línea, Cifuentes afirma que,

La familia recibe de manera directa el impacto del conflicto armado y procesa este de acuerdo con su propia historia y con los recursos adaptativos internos y externos. Es decir que la intensidad, la gravedad y las formas que asume el impacto del conflicto en la familia son altamente heterogéneas. (2009, p. 90)

En síntesis, estas dos películas evidencian cómo el núcleo familiar enfrenta la violencia de acuerdo con sus propias condiciones de posibilidad, lo que permite comprender las múltiples formas en las que se experimenta el conflicto armado en Colombia. Además, estas producciones (en especial *Pequeñas voces*) muestran que, a pesar de la pérdida, el desarraigo y el dolor, surgen estrategias colectivas que construyen procesos de resistencia ante las adversidades de la guerra.

Impacto del conflicto armado en la escuela

La escuela es un escenario de formación y socialización que tiene como función principal propiciar el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes y promover procesos de aprendizaje, construcción de identidad, convivencia social y participación ciudadana. La escuela es una de las instituciones responsables de brindarle a los individuos las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad de manera autónoma. Así mismo lo afirma Carlos Echavarría:

En la escuela se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas, comunicativas y a la construcción de la identidad de los sujetos como individuos y de la escuela como comunidad que convoca y genera adhesión. (2003, p. 4)

Sin embargo, la escuela, tradicionalmente entendida como espacio de protección y formación, también es impactada por la guerra. Esto se evidencia en *Los colores de la montaña* (2011), donde, aunque la escuela es representada como un espacio en donde a través del arte y la educación se intenta construir un territorio de paz en medio del conflicto, la presencia de actores armados apaga ese propósito. La profesora Carmen simboliza esperanza y procura hacer de la escuela un refugio seguro y libre de violencia. No obstante, dado el aumento de la violencia, la escuela, se convierte en un lugar de encuentro para estos grupos y se ve invadida por mensajes intimidatorios como: “Guerrillero, ponte el camuflado o muere de civil”. Por este motivo, la maestra huye para proteger su vida y, en consecuencia, los niños se ven privados de su derecho a la educación.

Ilustración 4. Aulas vacías, caminos inciertos: La maestra que tuvo que huir por el conflicto



Referencia visual tomada de *Los colores de la montaña* (2011), min. 01:15:56.

Aunque en *Pequeñas voces* (2010) la escuela aparece solo en una escena, es retratada como un espacio de diversión, aprendizaje y socialización. Sin embargo, esta imagen es contrastada con la crudeza de la guerra, se evidencia cómo el conflicto armado interrumpe los procesos educativos, ya que obligan a los niños a abandonar sus estudios, ya sea por el desplazamiento, el reclutamiento o la mutilación por explosivos. Así, en las dos películas la escuela se convierte en un lugar al que ya no se puede regresar, lo que refleja cómo los territorios atravesados por el conflicto armado quedan privados de una de las instituciones principales para la protección de la infancia.

Así pues, a partir de estas dos producciones cinematográficas, y teniendo en cuenta que “los procesos escolares son vistos como fundamentales para la formación de una cultura ciudadana y participativa, inseparable del desarrollo social” (Smith, 2000, p. 77), se comprende el impacto que el conflicto armado tiene sobre la escuela como institución social. En contextos marcados por la guerra, la escuela, uno de los pocos espacios donde los niños construyen vínculos sociales y desarrollan habilidades para la vida, se ve fuertemente afectada. La irrupción de la violencia interrumpe el derecho a la educación mediante el cierre de instituciones educativas, ya sea por el desplazamiento forzado de estudiantes o por amenazas a docentes, quienes son percibidos por los grupos armados como promotores de discursos contrarios a sus ideologías.

Impacto del conflicto armado en el juego infantil

El juego es un espacio vital para el ser humano, ya que le permite establecer relaciones sociales y aprender a resolver problemas. Así pues, “el juego resulta de una actividad creativa natural, sin aprendizaje anticipado, que proviene de la vida misma. Tanto para el ser humano como para el animal, el juego es una función necesaria y vital” (Meneses & Monge, 2001, p. 113). Por tanto, el juego no solo constituye una forma de diversión y entretenimiento, sino que además contribuye al desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, necesarias para la vida en sociedad. De acuerdo con ello, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) señala que el juego constituye un espacio propicio para el desarrollo integral de la infancia, pues, construye “escenarios y situaciones que promueven la comunicación, la cooperación, la construcción de normas y límites, el desarrollo de la identidad y la autonomía, la representación de la realidad, el conocimiento de los objetos y las relaciones de causalidad” (2022).

Es decir, el juego no es un mero pasatiempo, sino una necesidad fundamental para la infancia, ya que por medio de este niños y niñas exploran el mundo que les rodea, incentivan su creatividad y construyen lazos sociales. A pesar de ello, al igual que la familia y la escuela, el juego también es interrumpido por la guerra. En *Los colores de la montaña* (2011), mientras juegan fútbol en la cancha cerca de la escuela, Manuel y sus amigos presencian la explosión de una mina que mata a un cerdo, lo que lleva a los padres a prohibirles seguir jugando. Esta escena refleja cómo la violencia perturba las actividades propias de la infancia, como jugar libremente con amigos o asistir de manera segura a la escuela (Téllez y Cárdenas, 2021). Así, su director, a través de la escena del balón atrapado en un campo minado, construye simbolismos de la fragilidad de la niñez en tiempos de guerra.

Ilustración 5. Pelotas detenidas por la guerra



Referencia visual tomada de *Los colores de la montaña* (2011), min. 00:28:39.

Por su lado, en *Pequeñas voces* (2010) se relata la historia de un niño que pierde sus extremidades a causa de los explosivos. Mientras jugaba en el campo, el niño es impactado por una bomba que le causa la pérdida de una pierna y uno de sus brazos. Esta escena evidencia la manera en la que el conflicto, además de las huellas psicológicas, marca permanentemente el cuerpo de los niños, exponiendo el dolor físico y emocional de la guerra, y los desafíos que deben de enfrentar los menores para reconstruir sus vidas. En relación con el juego, la pérdida de sus extremidades no solo implica la limitación física de correr, saltar o jugar fútbol, sino que simboliza también la pérdida de un escenario que para los niños representa libertad, creatividad y diversión.

Reflexión final

En este sentido, *Los colores de la montaña* (2011) y *Pequeñas voces* (2010) visibilizan cómo la violencia permea los tres espacios fundamentales de la infancia (dos instituciones y un espacio de recreación): La familia, la escuela y el juego. En la familia se evidencia que los múltiples tipos de violencia generan rupturas y desintegración. En la escuela los procesos educativos se ven interrumpidos por la violencia y se convierte en un espacio de riesgo. Finalmente, el espacio de juego es prohibido o limitado por la amenaza constante de la guerra. De este modo, como señala Liana Hakobyan, los niños y niñas sufren un doble desplazamiento,

“primero, de sus espacios infantiles, de su niñez, y segundo, sufren el desplazamiento convencional de sus tierras” (2019, p. 3)

Ilustración 6. Hablar de balas en vez de juegos



Referencia visual tomada de *Los colores de la montaña* (2011), min. 00:40:05.

Estos dos filmes plasman la cruda realidad de una infancia que sufre las consecuencias de la guerra y se alejan de ser producciones “meramente adultocéntricas, ya que los niños se contaron a sí mismos, desde sus voces y memorias” (Téllez y Cárdenas, 2021, p. 7). En *Los colores de la montaña* (2011), esta mirada se construye a partir de la percepción infantil de los personajes, mientras que en *Pequeñas voces* (2010) se logra a través de las voces originales de los niños, sin intervención de narradores adultos, y sus dibujos como base visual. Así, ambas, construyen una narrativa auténtica y ofrecen una mirada honesta sobre cómo la infancia es erosionada lentamente a causa de la guerra.

Ilustración 7. Cuando la violencia irrumpe en el hogar



Referencia visual tomada de *Pequeñas voces* (2010), min 00:40:00.

En suma, *Los colores de la montaña* (2011) y *Pequeñas voces* (2010), no solo denuncian que la guerra no respeta edades, sino que abren una posibilidad para construir una memoria y conciencia crítica de la realidad en entornos escolares. Así lo señalan Angie Téllez y Karen Cárdenas:

El cine que aborda la infancia junto al conflicto armado en Colombia, [...], tiene dos objetivos: por un lado, denunciar y mostrar a la infancia no solo como víctimas, sino como sobrevivientes y actores de un país marcado por la violencia; y por otro, hacer una construcción memorística cultural e histórica de los sectores rurales y populares, que permite a aquellos que no nacieron en esos años de tragedias conocer un poco el pasado violento y hacer una acción crítica y reflexiva frente a ellas. (2021, p. 13)

De este modo, el cine colombiano, no solo visibiliza una problemática social, sino que funciona como un acto de memoria histórica que rescata las historias de la infancia para evitar que queden relegadas en el olvido y la impunidad. Además, al dar voz y rostro a “infancias negadas, desviadas y excluidas, que están invisibles, pero que existen” (Téllez & Cárdenas, 2021, p. 13), estas narrativas audiovisuales interpelan al espectador, con el fin de que este se cuestione y reflexione sobre otras infancias invisibilizadas. Así, en un país donde se ha intentado ocultar a los más vulnerables, el cine se configura como un dispositivo didáctico y político para recordar, reparar y resistir.

Del campo a la ciudad: Otras formas de violencia en el marco del conflicto armado

Después de haber analizado cómo *Los colores de la montaña* (2011) y *Pequeñas voces* (2010) visibilizan el impacto del conflicto armado en contextos rurales, ahora se amplía la mirada hacia escenarios urbanos, en donde la guerra se manifiesta con otros actores y dinámicas. En este sentido, se seleccionó *Silencio en el paraíso* (2011) y *Sumas y restas* (2004), ya que permiten

comprender que el conflicto también hace presencia en la ciudad, a través de fenómenos como las ejecuciones extrajudiciales, el narcotráfico y el crimen organizado. Así pues, en los siguientes dos apartados se analizan cómo estas dos películas representan el conflicto armado desde el espacio urbano.

2.4.2. *Silencio en el Paraíso*: Falsos Positivos, memoria y verdad

Silencio en el Paraíso (2011) es una película dirigida por Colbert García Benalcaza, guionista y director caleño, que estudió Cine en Cuba y Dirección de actores en Argentina. Es fundador de la casa productora *Ocho y Medios Comunicaciones*, en la cual ha realizado producciones independientes como documentales y series de ficción. A lo largo de su carrera se ha interesado por abordar temáticas relacionadas con la violencia, el conflicto armado y los derechos humanos. Dentro de sus producciones encuentra: *La justa medida* (2013), *FBI: Feos*, *Bobos e Ingenuos* (2021), pero su obra más destacable fue su opera prima *Silencio en el Paraíso* (2011), la cual denuncia las ejecuciones extrajudiciales a manos del ejército nacional de Colombia, más conocidos como “Falsos positivos”.

En entrevista para RTVC Play, Colbert García cuenta que esta historia nace “por los sentimientos que me generaba a mi ver a las madres de Soacha cuando había gente ya condenada por hechos de “falsos positivos”, y me parecía que esos NN [...] merecían que yo contara esa historia” (2024). De este modo, la película se inspira en historias reales y denuncia uno de los episodios más dolorosos de la historia del conflicto armado colombiano. Para entenderlo, a continuación, se expone el contexto histórico de inicios del siglo XXI.

Durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), en el marco del Plan Colombia (un programa de asistencia militar, económica y diplomática entre los gobiernos de Colombia y Estados Unidos, implementado desde el año 2000 bajo los mandatos de Andrés Pastrana y Bill

Clinton, con el objetivo principal de combatir el narcotráfico y las guerrillas en Colombia) la Lucha contra la insurgencia y la Seguridad Democrática se consolidaron en pilares fundamentales. Estas políticas se orientaron a la recuperación del control del territorio nacional y al enfrentamiento directo de grupos guerrilleros mediante el fortalecimiento de las fuerzas militares, la militarización del país, el incremento del presupuesto para la defensa y la participación ciudadana en labores de inteligencia. En este sentido, Carolina Galindo (2007) señala que el gobierno de Uribe:

tenía a la seguridad como su pilar fundamental, a través de una nueva orientación en el tratamiento dado a los “enemigos internos” y a un fortalecimiento del autoritarismo de Estado en aras de la recuperación de la soberanía perdida en una buena parte del territorio del país. (p. 151)

En este contexto, el Ministerio de Defensa, mediante la Directiva Ministerial Permanente No 29 de 2005, establece los criterios para el pago de recompensas por la captura o muerte en combate de cabecillas de grupos armados al margen de la ley. Ante el deseo de la fuerza pública por obtener estos incentivos y estímulos, se estableció una macabra estrategia de operaciones militares que dio como resultado el asesinato de miles de civiles que fueron presentados como guerrilleros. Así pues, el objetivo de las ejecuciones extrajudiciales a manos del Ejército Nacional “era claro: mostrar resultados operacionales y recibir con ello múltiples beneficios como licencias, bonificaciones y ascensos” (Rojas, 2020, p. 242).

Por su lado, la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) mediante el comunicado 019 del 18 de febrero 2021, estableció “que por lo menos 6.402 personas fueron muertas ilegítimamente para ser presentadas como bajas en combate en todo el territorio nacional entre 2002 y 2008”. Esta cifra evidencia el asesinato sistemático a miles de jóvenes por parte de la Fuerza pública, que utilizó la

guerra contra la guerrilla como un mecanismo de ascenso y de manipulación política, especialmente en contextos urbanos, en donde la pobreza facilitó el reclutamiento de jóvenes.

En relación con ello, el cine colombiano produjo *Silencio en el Paraíso* (2011), que expone la violencia institucional, el abandono estatal y la falta de una vida digna en las zonas periféricas de la ciudad. Al inicio de la película, un sargento y un teniente del Ejército Nacional se reúnen en una cafetería del centro de Bogotá, donde acuerdan la fecha, el lugar y la hora en que planean asesinar a un grupo de jóvenes para hacerlos pasar por guerrilleros dados de baja en combate. En un primer momento, el sargento tiene dudas y expresa que no se puede llevar a cabo esa acción, a lo que el teniente responde: “Yo sé que usted puede. Asensos, permisos, dinero” (García, 2011, min. 00:12:47). Esta escena inicial evidencia claramente la corrupción institucional y la forma en que las fuerzas militares instrumentalizaron a jóvenes de contextos vulnerables a cambio de beneficios personales.

Tras esta escena, se relata la historia de Ronald, un joven de 20 años que vive en El paraíso, un barrio marginal de la localidad de Ciudad Bolívar, en la periferia de la ciudad, marcado por la pobreza, la exclusión, la extorsión y la falta de oportunidades educativas y laborales. En este contexto, con el fin de conseguir el sustento para sostener a su familia, Ronald decide recorrer las calles en una bicicleta ofreciendo servicios de publicidad a las tiendas comerciales a través de un megáfono. Ronald es un joven sencillo, amable y trabajador, que a pesar de las condiciones hostiles de su barrio guarda la esperanza de salir adelante y escribe cartas con las que enamora a Lady, una linda joven que se enfrenta a un hogar con una madre ausente y un padre alcohólico.

Ilustración 8. Una bicicleta, una voz y la necesidad de vivir



Referencia visual tomada de *Silencio en el Paraíso* (2011), min 00:26:35.

Sin embargo, la vida de Ronald se interrumpe cuando el sargento de la primera escena, a través de Susana, una mujer dedicada a la prostitución, establece una red de reclutamiento ilegal. Bajo falsas promesas de trabajo llevan a un grupo de jóvenes, a una zona rural. Entre ellos estaba Ronald, quien había perdido su bicicleta (su medio de trabajo) por no pagar la vacuna a los extorsionistas del barrio. Antes de partir Ronald se despide de Lady y le deja una carta, y ella, con la esperanza de un futuro juntos le dice: “Ronald, vuelva pronto que yo quiero ser feliz” (García, 2011, min. 01:19:17). Mientras Ronald viaja al supuesto lugar de trabajo, Lady lee la carta:

Leidy, amor mío. Me daba miedo que me pusiera a leer como el otro día. Claro que ahora que lo pienso puede ponerle cualquier voz a esto, incluso la mía. No sé por qué estoy lleno de oscuros presagios, y como esperando un destino desconocido, pero temible a veces. Casi siempre no puedo creer en tanta dicha que me da, como si no la mereciera, como si mis pecados se sumaran a los de muchos. Creo que por ser quienes somos, y nacer de donde hemos nacido, no tenemos derecho a la felicidad, y apenas tenemos derecho a los sueños. Pero de verdad, de verdad, creo que volveré pronto, y que todo será maravilloso. (García, 2011, min. 01:20:58-01:21:47)

Ilustración 9. “Ronald, vuelve pronto que yo quiero ser feliz”

Referencia visual tomada de *Silencio en el Paraíso* (2011), min 01:19:23.

Estas palabras reflejan la incertidumbre y angustia por el destino incierto que le depara a Ronald, y una sensación de no merecer la felicidad por el simple hecho de haber nacido en un contexto de vulnerabilidad. La carta retrata la esperanza de estos dos jóvenes enamorados, con el simple deseo de ser felices, pero también la intuición de una tragedia que está por llegar. Esta carta pone de manifiesto la manera cómo el lugar de origen y las condiciones sociales pueden moldear la percepción del derecho a la felicidad, como si quienes crecieron en las periferias estuvieran destinados a una vida de dolor, pobreza y desolación. Así, la historia de Ronald retrata cómo el conflicto armado y la marginalidad urbana les roba a los jóvenes incluso la posibilidad de soñar.

Ilustración 10. Falsos positivos: Jóvenes convertidos en enemigos

Referencia visual tomada de *Silencio en el Paraíso* (2011), min 01:25:39.

Luego se observa cómo, en plena carretera, los jóvenes son bajados del camión y escoltados por soldados hasta un potrero, en donde son obligados a vestirse con uniformes de guerrilleros. En esa escena, se retrata el horror y el pánico que sintieron los jóvenes. El Sargento da la orden:

“¡Fuego!” y son cruelmente asesinados. Acto seguido, por un radio el sargento comunica: “Informando a base 1: dados de baja en combate ocho terroristas. Repito, para informar que tenemos ocho positivos” (García, 2011, min. 01:30:14-01:30:25), dejando en evidencia la estrategia militar donde vidas inocentes son sacrificadas para inflar las cifras.

Ilustración 11. Falsos positivos: Del engaño al uniforme, del uniforme a la ejecución



Referencia visual tomada de *Silencio en el Paraíso* (2011), min 01:28:26.

De este modo, se visibiliza que en barrios marginales urbanos también se experimenta el conflicto armado, mostrando cómo la violencia de estado se encuentra articulada con la estigmatización social de quienes nacieron en entornos precarios, pues en estos contextos,

muchos de los actos criminales son avalados por la sociedad, movida por prejuicios sociales, donde [...] si alguien es ejecutado de manera extrajudicial, la tendencia está en decir que tal vez era un “vago”, un “hampón”, un “vicioso”, y que, de no ser así, nada le hubiera pasado. (Rojas, 2020, p. 245)

En la película, esto se evidencia en la forma en que los jóvenes de El Paraíso son percibidos como sospechosos guerrilleros solo por su lugar de procedencia, lo que legitima la violencia estatal y la indiferencia social. Sin embargo, a través de la historia de Ronald, se humaniza a todas esas víctimas que históricamente han sido invisibilizadas y despojadas de su voz, exponiendo que su única “culpa” es haber nacido en contextos de pobreza y exclusión.

Asimismo, vale la pena analizar el título de la película: “Silencio en el Paraíso”, ya que contiene un mensaje poético y crítico a la vez. El barrio en el que vive Ronald se llama El paraíso, que, de manera irónica, contrasta con la realidad social. El Paraíso no es un lugar de paz, bienestar y oportunidades, por el contrario, está marcado por la pobreza, la exclusión, la violencia y el abandono estatal. Del mismo modo, la expresión “silencio”, puede entenderse como una metáfora del olvido y la impunidad ante los crímenes de Estado o como una estrategia de supervivencia, pues, en contextos atravesados por la violencia las comunidades tienen miedo a denunciar, ya que hablar puede tener consecuencias fatales.

Finalmente, en el epílogo de la película aparecen algunos relatos de las madres de: Jaime Steven Valencia Sanabria, Joaquín Castro Vásquez y Fair Leonardo Porras, jóvenes víctimas de los “falsos positivos”. Sus voces entrecortadas, cargadas de profundo dolor, retratan el sufrimiento que le ha causado al país las ejecuciones extrajudiciales orquestadas por el Ejército Nacional. Estos testimonios reafirman que la historia de Ronald no es mera ficción, sino que es el reflejo de 6.402 familias que han perdido a sus seres queridos y que aún exigen justicia y verdad.

Por ende, esta película se configura como un poderoso dispositivo de memoria histórica, trasciende su carácter de entretenimiento cinematográfico y se convierte en un discurso ético y político que interpela al espectador para que no sea indiferente ante la violencia estatal y la impunidad. A través de esta película se les invita a las personas a cuestionar los discursos oficiales que justifican las ejecuciones extrajudiciales como actos legítimos y a reflexionar sobre los costos humanos del conflicto armado en contextos urbanos.

2.4.3. *Sumas y restas*: La tragedia del narcotráfico en Colombia

Sumas y Restas (2004) es una película que retrata cómo el narcotráfico se inserta en la ciudad de Medellín durante la década de 1980. Para entenderla, es clave considerar la trayectoria

de su director, figura fundamental en el cine colombiano. Víctor Gaviria, nacido en Antioquia en 1955, es psicólogo de la Universidad de Antioquia y un reconocido poeta, guionista y cineasta. Inició su carrera en la literatura, obteniendo premios como el Eduardo Cote Lamus (1978) y el Premio Nacional de Poesía de la Universidad de Antioquia (1979). En el campo del cine, sus obras centradas en las problemáticas sociales del país le han hecho merecedor de reconocimientos como la Medalla al Mérito Cultural del Ministerio de Cultura (2009) y el Premio a Toda una Vida otorgado por la Academia Colombiana de Artes y Ciencias Cinematográficas (2016).

Víctor Gaviria ha dirigido obras fundamentales del cine colombiano como: *Los habitantes de la noche* (1985), *Rodrigo D no futuro* (1990) y *Polizones en Nueva Colonia* (1991). Con *La vendedora de Rosas* (1998) alcanzó un reconocimiento internacional, consolidándose como una de las películas colombianas más premiadas. Años más tarde, produjo *La mujer del animal* (2016), reafirmando su compromiso con problemáticas sociales como la violencia de género. Sin embargo, una de sus obras más destacadas es *Sumas y Restas* (2004) la cual recibió múltiples reconocimientos: como el premio Garza de Oro a mejor película y mejor actor en el Festival de Cine Latino de Miami; mejor película, mejor director y mejor actor en el Festival de Cartagena; y el Grand Prix a mejor película sudamericana y a mejor actor en el Festival de Toulouse.

Para su análisis, es importante tener presente que la película está basada en hechos reales. Así lo afirma Víctor Gaviria en una entrevista realizada por Producciones Trébol:

yo partí de un relato original de un amigo mío que me contó cómo se metió en el narcotráfico [...] Empezamos a hacer una voz colectiva de ese relato [...] porque el narcotráfico no le ocurrió solamente a mi amigo, sino que a todo Medellín (Gaviria, 2009, min 1:25-2:04)

Del mismo modo, se contó con la participación de actores naturales, que, de una u otra forma, habían tenido contacto directo con el mundo del narcotráfico, lo que aportó autenticidad y realismo. Entre ellos se destacan Juan Uribe, quien da vida a Santiago, y Fabio Restrepo, en el papel de Gerardo. Gaviria también tomó la “decisión de mantener el lenguaje de la calle, la jerga propia y auténtica que emplean los actores naturales” (Rojas, 2010, p. 69). Así, la narrativa está construida desde las vidas de los actores naturales, que viven en la marginalidad urbana.

Estos testimonios e historias de vida de los pobladores de Medellín enriquecieron el relato original, dotándolo de realidad. Así lo señala Gaviria: “la película es moldeada por la realidad [...] La realidad es la que va moldeando el guion, van apareciendo verdades, situaciones, episodios, personajes, frases, lenguajes. [...] Es la película al servicio de esa realidad, no la realidad al servicio de nosotros (Gaviria, 2009, min 1:30-3:10). De esta manera, para Víctor Gaviria el lenguaje es “una parte orgánica tanto de los personajes como de las convulsiones de la ciudad” (Suarez, 2009, p. 99). Este uso del lenguaje cotidiano y las expresiones populares es clave en *Sumas y Restas* (2004), ya que no solo revela su contexto sociocultural, sino que también construye su identidad y relaciones interpersonales, acercando al espectador a la experiencia real de los sectores populares que han vivido en carne propia el narcotráfico.

Así pues, ambientada en la ciudad de Medellín en el año 1984, *Sumas y Restas* (2004) narra la historia de Santiago, un joven ingeniero de clase media que vive con su esposa y su hijo. Aunque aparentemente tiene una vida estable, sus problemas económicos lo motivan a aceptar la ayuda de El Duende, un amigo de su infancia que lo contacta con Gerardo, un poderoso narcotraficante que le brindará la oportunidad a Santiago de ganar dinero rápido y fácil a través del negocio de la cocaína. Sin embargo, a medida que se adentra en ese mundo, su vida se deteriora: su familia se fractura, sus valores se desdibujan y termina atrapado en amenazas, traiciones y violencia.

Ilustración 13. El brillo de la cocaína, la sombra del narcotráfico



Ilustración 12. Cocina de coca: Química para la



Referencia visual tomada de *Sumas y Restas* (2004), min 00:53:03 y min 00:54:22.

Se representan las etapas del proceso de producción y comercialización de la cocaína. Se observa la obtención de los insumos químicos necesarios (acetona, éter, ácido sulfúrico, permanganato de potasio), su procesamiento en laboratorios clandestinos, la consolidación del producto final y su comercialización a través de redes ilegales. Esta representación, evidencia el carácter organizativo del narcotráfico, y la manera en que distintos actores sociales (“cocineros”, transportadores, intermediarios y compradores) se articulan en torno a esta economía ilícita, configurando una red que trasciende clases sociales y fronteras territoriales.

Sumas y Restas (2004) visibiliza el “posicionamiento del narcotráfico en la vida cotidiana de las familias de distintos sectores de la sociedad de Medellín” (Acosta, 2017, p. 164). Por un lado, está Gerardo, el jefe del negocio, que proviene de una clase social baja y mediante la producción y tráfico de cocaína ha logrado acumular un gran capital económico, que le ha permitido acceder a un estilo de vida tradicionalmente reservado para las clases altas. Por otro lado, está Santiago, “un joven ingeniero que tiene su empresa de construcción de viviendas, proviene de una familia de clase media, solvente, educada y estable, gracias al negocio de transporte de su padre” (Acosta, 2017, p. 168). Por consiguiente, Santiago y Gerardo son la

ejemplificación de que el narcotráfico permea distintos sectores sociales, y cambia las jerarquías tradicionales de poder.

Asimismo, la película representa el tráfico de drogas con fines de exportación, especialmente hacia Estados Unidos, lo que permite evidenciar la dimensión transnacional del negocio. Esta representación refuerza la idea de que el tráfico de drogas no es un fenómeno local, sino, un asunto internacional donde interactúan actores, mercancías y capitales de muchos países. En este sentido, Merly Guanumen (2012) señala que, “el tráfico ilegal de drogas tiene dos caras, una la de Estados Unidos en su condición de país consumidor, y dos, la de Colombia en sus diversos papeles de productor, procesador y comercializador” (p. 229). Así, Gaviria plantea una corresponsabilidad entre países consumidores y productores en la persistencia del narcotráfico.

Ilustración 14. Narcotráfico transnacional: la ruta aérea hacia Estados Unidos

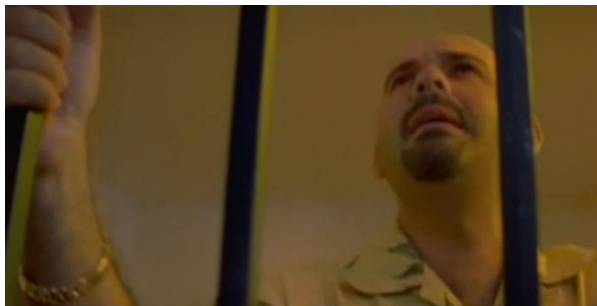


Referencia visual tomada de *Sumas y Retas* (2004), min 01:33:30.

Sumado a ello, como lo menciona Wilson Acosta (2017), en la película se retrata “el temor que sentían los narcotraficantes a ser extraditados o encarcelados” (p. 172). Esto se evidencia en varias escenas. En una de ellas, Leo, amigo de Santiago, en medio de alucinaciones por el alto consumo de alcohol y cocaína, se encierra en un sótano y comienza a gritar: “¡Tombos hijueputas!, ¿Por qué me encanaron?, ¡Tombos hijueputas!” (Gaviria, 2004, min 17:13-17-26). En otra escena, en un laboratorio clandestino, uno de los “cocineros” empieza a delirar y exclama: “¿no escuchan los helicópteros? Nos va a caer la ley y nos van a coger” (Gaviria, 2004, min 53:13-56-18). Esto

refleja el deterioro mental que causan las drogas y evidencia el miedo a la persecución policial, la captura, la extradición o la muerte, que se intensificó con la política de lucha contra el narcotráfico en Colombia, fuertemente influenciada por Estados Unidos desde la década del 80.

Ilustración 15. ¿Por qué me encanaron?, ¡Tombos hijueputas!



Referencia visual tomada de *Sumas y Retas* (2004), min 00:17:40.

Por otro lado, se ilustra el narcotráfico como una industria controlada por hombres, donde las mujeres ocupan roles secundarios y estereotipados como damas de compañía, bailarinas o prostitutas. En diferentes escenas las mujeres son reducidas a objetos de deseo y entretenimiento, lo que refuerza el discurso patriarcal del narcotráfico, donde el poder y la toma de decisiones son exclusivos para los hombres. En relación con ello, Liliana Ovalle y Corina Giacomello, sostienen que, en la “prensa, los noticieros, las películas e incluso las telenovelas han difundido en el imaginario social la existencia de los grandes “barones” y “capos” del narcotráfico. [...] superhombres poderosos, valientes y violentos que, desafiando la ley, abanderan una actividad altamente lucrativa” (2006, p. 297).

Ilustración 16. Mujeres como objetos: El rostro patriarcal del narcotráfico



Referencia visual tomada de *Sumas y Retas* (2004), min 01:19:14.

Sin embargo, existen otras producciones cinematográficas colombianas que han abordado el papel de la mujer en el narcotráfico desde perspectivas más complejas como: *María llena eres de gracia* (2004) que narra la historia de una joven que se convierte en mula para sobrevivir; y *Rosario Tijeras* (2005) que relata la vida de una mujer que se convierte en una poderosa sicaria, desafiando los roles de género tradicionales. Por ende, *Sumas y Restas* (2004) se queda corta en la representación de la mujer, limitándola a roles pasivos y estereotipados.

En consecuencia, la película problematiza el abordaje que se le da al narcotráfico en otros medios de comunicación como la televisión o la prensa, donde frecuentemente la narrativa privilegia una mirada sensacionalista, centrada en las figuras de los grandes capos y el estilo de vida extravagante cargado de riquezas y lujos. En cambio, *Sumas y Restas* (2004) se aleja de los estereotipos mediáticos y propone una noción más cotidiana y familiar. “El filme presenta un universo social y cultural, encriptado o desde lugares comunes, que va más allá de la imagen mediática de los grandes capos y las fortunas que relucían en las pantallas televisas” (Acosta (2017, p. 171). En ese sentido, Gaviria expone cómo el narcotráfico se inserta en las dinámicas sociales, económicas y culturales en sectores urbanos, y cómo impacta la vida de los personajes.

Por otro lado, aunque en *Sumas y Restas* (2004) se representa la relación del narcotráfico con traficantes estadounidenses, no se hace visible la relación directa con grupos ilegales como guerrillas y paramilitares. La única referencia a la guerrilla se da cuando Paula, esposa de Santiago, asiste a una misa tras el secuestro del hijo de un vecino, aparentemente organizado por este grupo. Así, la película aborda el narcotráfico desde una perspectiva económica y cultural y no desde un enfoque político y militar, lo que genera un vacío en la representación del conflicto, omitiendo al narcotráfico como uno de los principales factores de la persistencia y la complejidad de este. Francisco Gutiérrez (2015), señala que el narcotráfico en el marco del conflicto, “ante todo, le dio

ingentes recursos para armas, rancho, logística y procesos de expansión” (p. 515), lo cual evidencia su papel central en la financiación y fortalecimiento de actores armados ilegales. Así pues, “es sorprendente ver cómo a pesar de que el tema del narcotráfico ha sido uno de los más recurrentes en el cine colombiano, su vinculación con los grupos del conflicto armado no es evidente en ninguna de las películas” (Rivera & Ruiz Moreno, 2010, p. 513).

Sin embargo, es importante aclarar que, aunque el cine colombiano no profundice en la relación entre el narcotráfico y el conflicto armado, esta temática sí se ha explorado en telenovelas y series como: *El cartel de los sapos* (2008), *Pablo Escobar: El patrón del mal* (2012), *Tres caínes* (2013), que abordan de forma más explícita la relación entre el narcotráfico y los actores armados ilegales, como las guerrillas y los grupos paramilitares. Aunque el objeto de estudio de esta investigación es el cine del conflicto armado, estas telenovelas abren un campo de análisis que podría dar lugar a un estudio centrado en cómo las series y telenovelas han representado la violencia y el narcotráfico en Colombia.

En síntesis, *Sumas y Restas* (2004) no es simplemente una película de ficción inspirada en hechos reales, sino que se convierte en un vehículo para dar voz a una experiencia colectiva atravesada por el narcotráfico, configurándose como un dispositivo ético, político y social de denuncia. A través de su narrativa visibiliza los impactos cotidianos del negocio del narcotráfico en la vida urbana y familiar, y pone en evidencia las complejas redes sociales que se gestan en la producción y comercialización de la cocaína, permitiendo realizar una reflexión crítica sobre una realidad que ha marcado la historia reciente del país.

Silencio en el paraíso y Sumas y restas: Narrativas de la violencia en la ciudad

En suma, a partir de los análisis realizados, se puede afirmar que tanto *Silencio en el Paraíso* (2011) como *Sumas y Restas* (2004), desde distintos enfoques, contribuyen a la

comprensión crítica del conflicto armado en Colombia desde una perspectiva urbana. En las dos películas se evidencia cómo la violencia se manifiesta en barrios populares y marginales de Bogotá y Medellín, afectando profundamente las vidas de jóvenes, familias y comunidades enteras. *Silencio en el Paraíso* (2011) se expone el horror de los falsos positivos en Bogotá, evidenciando cómo el Ejército Nacional violenta a los más vulnerables con el fin de obtener beneficios personales. Por su parte, *Sumas y Restas* (2004), representa la forma en que el narcotráfico se inserta en la vida cotidiana de distintas clases sociales, genera un nuevo orden y transforma los valores y las relaciones de poder urbano.

Estas películas ponen en evidencia que la violencia y el conflicto armado no son exclusivos de la ruralidad; también se manifiesta en las ciudades, aunque de formas distintas. *Silencio en el Paraíso* (2011) y *Sumas y Restas* (2004), abordan la violencia urbana en barrios marginales, pero no desde una perspectiva de la “pornomiseria”, sino, desde una perspectiva crítica que interpela al espectador y le genera incomodidad. El cine de Víctor Gaviria y Colbert García, “es un cine que se acerca demasiado a la realidad e impide evitarla” (Suarez, 2009, p. 100), un cine contestatario cuya narrativa evita el oportunismo, el morbo y el deseo de comercialización. Así, las propuestas de estos dos directores generan incomodidad, dado que se oponen al cine que busca representar “la buena reputación de país por encima de todo crimen, la violencia e impunidad existente” (Suarez, 2009, p. 100).

2.5. Cine, memoria y educación: Posibilidades del cine colombiano

A lo largo del segundo capítulo de la presente investigación, se ha explorado la historia del cine colombiano sobre el conflicto armado y se ha analizado cómo diferentes producciones cinematográficas han representado las diversas dimensiones de la guerra, identificando los actores, los impactos sociales y las formas en que la violencia se inserta en múltiples contextos sociales.

Además, a partir del análisis de películas como *Los colores de la montaña* (2011), *Pequeñas voces* (2010), *Silencio en el Paraíso* (2011) y *Sumas y restas* (2004) se identificó que el cine, desde su construcción narrativa, visibiliza las diferentes formas en que el conflicto armado atraviesa la vida cotidiana de niños, jóvenes y adultos, ya sea en la familia, la escuela, los espacios de juego o en los barrios. Así pues, para finalizar este capítulo, se realiza una reflexión de cómo las producciones cinematográficas colombianas se configuran como vehículos para la construcción de memoria colectiva, la educación para la paz y la formación política.

En primer lugar, el cine tiene un papel crucial en la construcción de la memoria del conflicto armado en Colombia, pues, permite narrar la experiencia de la violencia, visibilizar a las víctimas y generar conciencia sobre la necesidad de verdad y justicia. De esta manera, las representaciones cinematográficas, no son homogéneas; cada una permite acercarse al conflicto desde distintas perspectivas: la de las víctimas, los victimarios, los testigos y el Estado. Esta multiplicidad de enfoques contribuye a la construcción de una memoria amplia, que trasciende la versión oficial de los hechos y reconoce las múltiples formas en que la guerra ha marcado al país.

Martín Agudelo (2017), señala que “el arte permite reconstruir memoria, y el cine como manifestación artística lo hace” (p. 132). Así pues, el cine no solo representa hechos del pasado, sino que también actúa como un medio para sanar, recordar y reflexionar colectivamente en torno al conflicto armado, configurándose como un acto de resistencia frente al olvido y una apuesta política, ética y estética por reconstruir el tejido de la memoria histórica. En ese sentido, según Rueda, Acevedo & Peña, 2023:

la narración del conflicto armado en Colombia, a través del cine, posibilita que la memoria se convierta en un relato vivo para que grupos poblacionales etarios, con enfoque en diferencia de género y víctimas del conflicto, puedan representar sus experiencias, como

ejercicio de alteridad, para la reconstrucción y reparación, más allá de la revictimización. En definitiva, el uso de las emociones y su representación por medios artísticos es una forma en que las personas pueden hacer catarsis y generar procesos de memoria, olvido y reparación”. (p. 196)

En síntesis, el cine colombiano, como dispositivo de memoria, permite narrar, reflexionar y resignificar el conflicto armado desde una pluralidad de voces y experiencias. Más allá de ser un medio de entretenimiento, el cine se consolida como un espacio de construcción de memoria viva, en donde las víctimas y las comunidades históricamente marginadas encuentran un lugar de enunciación, interpelando al espectador desde lo emocional y lo simbólico con el fin de promover el reconocimiento del conflicto armado y contribuir al desarrollo de un espectador que se moviliza por la verdad y la justicia. En ese sentido, el cine colombiano no solo documenta, sino que interpela, incomoda y transforma, convirtiéndose en una herramienta para el fomento de la formación política y en un dispositivo para la pedagogía de la memoria y la empatía social.

En segundo lugar, el cine colombiano que aborda el conflicto armado se configura como “una pieza invaluable para emprender ese camino alternativo de diagnóstico y de búsqueda de soluciones” (Agudelo, 2017, p. 131). Por ende, el lenguaje audiovisual permite que, en contextos escolares niños, niñas y jóvenes comprendan las múltiples dimensiones del conflicto y reflexionen no solo sobre los hechos históricos del conflicto, sino, sobre las consecuencias sociales y las posibilidades de transformación. Así, el cine colombiano se convierte en un dispositivo pedagógico que fomenta una educación para la paz y promueve el pensamiento crítico, el respeto por la vida y los derechos humanos, por ello, “es bueno que se haga cine sobre el conflicto armado interno; [pues,] los films son una herramienta invaluable de enseñanza para el reconocimiento histórico” (Agudelo, 2017, p. 131).

En relación con lo anterior, vale la pena aclarar que el cine, por sí solo, no es un dispositivo de memoria ni un dispositivo didáctico capaz de reflexionar colectivamente sobre el conflicto armado. Su potencia como acto de resistencia frente al olvido y apuesta política, ética y estética por reconstruir la memoria histórica solo se activa en el marco de procesos formativos intencionados y con la mediación crítica del docente. En el contexto educativo, una película puede ser utilizada tanto como herramienta como dispositivo: si solo se usa para ilustrar un tema, cumple una función instrumental; pero si se orienta a la producción de sentidos, discursos y subjetividades, adquiere el carácter de dispositivo pedagógico. Solo en este segundo caso, el cine contribuye realmente a la formación crítica de los estudiantes y al fortalecimiento de procesos de memoria histórica en el aula.

En definitiva, considerando lo expuesto en el segundo capítulo: *Cine del conflicto armado: Representaciones de la violencia y sus posibilidades para el trabajo de la memoria y la formación política*, se puede concluir que, en el contexto colombiano, el cine se ha configurado como un poderoso dispositivo para reconstruir, resignificar, cuestionar y difundir la historia del conflicto armado. A lo largo de las décadas, las producciones cinematográficas colombianas no solo han representado los hechos violentos, sino que también han configurado escenarios para la reflexión sobre las causas, consecuencias y memorias de la guerra interna. Cada película, desde su respectivo enfoque, ofrece una lectura específica del conflicto, atravesada por la subjetividad de los realizadores, sus posicionamientos políticos y el contexto histórico, social y cultural en el que se produce la obra. Así, el cine colombiano se configura como un dispositivo pedagógico, ético y político, que fomenta la construcción de una memoria histórica crítica y contribuye a los procesos de educación para la paz, en donde la formación política permite desarrollar una conciencia crítica, y plantear posibilidades de transformación social desde la participación en comunidad.

3. ANÁLISIS Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

El conflicto armado colombiano es uno de los episodios más prolongados y complejos en América Latina que ha dejado una huella indeleble en la sociedad. Comprender sus causas y consecuencias es clave para formar una juventud crítica y consciente de su historia. Por ello, esta propuesta pedagógica utiliza el cine como dispositivo didáctico para la enseñanza del conflicto armado a estudiantes de grado noveno del colegio Colombia Viva. A través de películas cuidadosamente seleccionadas, se busca que los estudiantes comprendan sus dimensiones históricas, políticas y sociales, humanicen las experiencias del conflicto y desarrollen competencias analíticas. El cine incursiona en el campo educativo y se convierte en un gran dispositivo didáctico, ofrece escenarios para la reflexión y a través del debate facilita el desarrollo de habilidades de comunicación, argumentación y alfabetización de la mirada.

De esta manera, la pregunta formativa que orienta esta propuesta es: ¿de qué manera el cine se configura como un dispositivo didáctico para el pensamiento crítico y la construcción de memoria del conflicto armado colombiano en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Colombia Viva? En este sentido, la investigación explora el cine como dispositivo educativo, analizando su impacto en la comprensión del conflicto armado y en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. Además, examina cómo la exposición a diversas narrativas cinematográficas fortalece la capacidad de analizar críticamente las fuentes de información, cuestionar las versiones oficiales y construir una perspectiva más amplia del conflicto. Asimismo, se destaca la importancia de la producción audiovisual en el aula, ya que permite a los estudiantes expresar sus propias interpretaciones, promover el aprendizaje activo y desarrollar habilidades comunicativas y creativas.

En suma, en este capítulo se expone el desarrollo de la propuesta pedagógica. En primer lugar, se presenta el contexto escolar, tanto sus dimensiones institucionales como sociales, y se analiza la pertinencia de la propuesta. En segundo lugar, se realiza un balance de propuestas educativas que han empleado el cine para la enseñanza de las ciencias sociales, donde se abordan propuestas de pregrado, posgrados y docentes en ejercicio con el propósito de identificar enfoques predominantes. Posteriormente se presenta la perspectiva conceptual de la propuesta, con énfasis en la pedagogía crítica y la pedagogía de la mirada. Luego, se lleva a cabo la evaluación de la implementación de la propuesta, la cual incluye el análisis del desarrollo metodológico, los supuestos y percepciones previas de los y las estudiantes, los filminutos que produjeron, así como los principales retos y desafíos enfrentados durante el proceso. Finalmente, el capítulo concluye con una serie de reflexiones finales sobre los hallazgos de la experiencia.

3.1. Contexto Escolar

3.1.1. Contexto institucional

El colegio Colombia Viva es una institución pública que ofrece una educación formal en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media, dividida en dos jornadas. Asimismo, cuenta con jornada extendida y media fortalecida en convenio con el SENA y la UPZ 39, que tiene como propósito complementar la formación que los estudiantes reciben dentro de la institución. En cuanto al horizonte institucional del colegio, según el Manual de convivencia del 2024, se plantea que la misión, la visión y los valores institucionales son:

- **Misión:** La misión de la comunidad educativa del Colegio Colombia Viva es orientar de manera integral la educación formal de niños, niñas y jóvenes, para promover en ellos principios, valores y talentos que contribuyan positivamente a la sociedad.

- **Visión:** Para el año 2028 la IED Colombia Viva será una institución líder en calidad educativa y en la formación de ciudadanos reflexivos, críticos e íntegros que aporten a la transformación de su entorno social, cultural y ambiental.
- **Los valores o principios institucionales:** Los valores institucionales de referencia son:
 1. El respeto entendido como el reconocimiento del otro como un igual pero distinto que debe ser valorado en todas sus dimensiones humanas.
 2. La libertad noética o libertad de pensamiento entendida como aquella que favorece el compromiso con la autodeterminación de cada uno y la propia capacidad de pensar y actuar por sí mismo, pero, sin que ello implique eclipsar o privar la libertad de otro.
 3. El compromiso entendido como la capacidad para tomar conciencia de la importancia que tiene el cumplir con las tareas y deberes en los tiempos establecidos.
 4. La fraternidad como valor democrático que permite negociar y concertar soluciones colectivas legítimas y aceptables para todos. (I.E.D. Colombia Viva, 2024, p. 5).

También es fundamental considerar que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) pretende formar “Personas transformadoras de su comunidad”, lo que evidencia su compromiso con el desarrollo de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de plantear alternativas de construcción social. En este sentido, la presente propuesta pedagógica toma como referencia las características institucionales para el diseño y desarrollo de las actividades. A partir de la enseñanza del conflicto armado se busca que los estudiantes cuestionen la naturalización de la violencia, reflexionen sobre su impacto en la sociedad y asuman su rol como agentes transformadores.

La propuesta se alinea con los valores institucionales, pues, el respeto permite analizar el conflicto armado desde el reconocimiento de la dignidad del otro, evitando narrativas de odio,

violencia y estigmatización. La libertad de pensamiento fomenta la diversidad de ideas, el diálogo y el debate. El compromiso impulsa a los estudiantes a asumir un rol activo en el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento. Finalmente, la fraternidad posibilita el trabajo colectivo y el compromiso por la justicia social y la verdad en el conflicto armado. Así, en sintonía con los principios institucionales, la propuesta, además de la comprensión de la historia del país, fortalece la formación de ciudadanos críticos y sujetos activos de transformación social.

3.1.2. Contexto social de la institución

El Colegio Colombia Viva, ubicado entre el Barrio Bochica Sur y Molinos 2, se caracteriza por conjuntos residenciales, comercio y espacios deportivos. La actividad económica está dominada por el comercio, con mercados y tiendas de frutas, verduras, ropa, calzado y venta informal. El contexto del colegio se caracteriza por una “división territorial”: al noroccidente, en barrios como Bochica Sur y Marruecos prevalecen los conjuntos residenciales, mientras al sur, en barrios como Diana Turbay, San Agustín, Puentes y Palermo sur, predominan barrios populares, con dinámicas sociales y espaciales distintas que impactan en el desarrollo de los estudiantes.

La zona sur (Diana Turbay, San Agustín, Danubio, Palermo, etc.) está marcada por la presencia de microtráfico, delincuencia y situaciones económicas adversas, exponiendo a sus habitantes a situaciones de violencia, incluso violencia infantil. Un ejemplo de ello sucedió el 5 de diciembre de 2024, donde la policía rescató a “dos menores de 12 y 15 años que eran encadenados en su casa durante días, por su propia madre, en una vivienda del barrio Diana Turbay en la localidad Rafael Uribe Uribe. La solidaridad de los vecinos les permitía comer y luego, les posibilitó ser liberados” (Redacción Bogotá, 2024). Estos hechos evidencian la complejidad del entorno escolar, destacando la necesidad de estrategias pedagógicas que fomenten el sentido de

comunidad y la participación activa. La exposición constante a estos contextos influye en las dinámicas escolares, afecta el desempeño académico y la vida social de los y las estudiantes.

En contraste, al norte del colegio, los estudiantes viven en conjuntos residenciales y son conocidos como “muchachos de apartamento”. Debido a la ausencia prolongada de sus padres por cuestiones laborales cuentan con mucha independencia, que los lleva a pasar largas jornadas en la calle o en redes sociales. Giovanni Solano, profesor de filosofía de la institución señala que: “muchas veces tienen que estar solos en la casa [...] me cuentan que no juegan porque están encerrados en la casa todo el tiempo y en sí, los papás no están y llegan hasta por la noche” (2022). De este modo, los estudiantes enfrentan retos derivados de la independencia excesiva y el uso de redes sociales sin supervisión.

Los problemas y retos de los estudiantes varían dependiendo del barrio en donde se sitúen, pero no significa que unos problemas sean más o menos importantes que los otros, así que, para la implementación de la propuesta, fue fundamental considerar los contextos de los estudiantes, pues, como sostiene Lev Vygotsky en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1978), los procesos mentales tienen su génesis en la interacción social, donde el contexto y la cultura juegan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo. En este sentido, los contextos influyen significativamente en las dinámicas en el aula, por ello, se diseñaron estrategias orientadas a responder a las necesidades del contexto, fomentando la resolución asertiva de conflictos, la sana convivencia y el uso adecuado de la tecnología.

3.1.3. Pertinencia de la propuesta

Cuando los estudiantes se desarrollan en contextos marcados por la violencia, las agresiones y los insultos tienden a normalizarse como parte de la vida cotidiana. Por ello, esta propuesta pedagógica busca, a través de la enseñanza del conflicto armado en Colombia, brindar

herramientas que les permitan identificar estas dinámicas y desarrollar habilidades para la resolución de conflictos. Dado el contexto social en el que están inmersos los y las estudiantes, la enseñanza de este tema no solo les permite acercarse a la historia del país, sino también desnaturalizar y cuestionar la violencia. En consecuencia, se espera que, con la educación de la mirada y el análisis crítico de las representaciones audiovisuales, se contribuya a la formación de sujetos reflexivos y comprometidos socialmente con sus comunidades.

3.2. Balance de propuestas pedagógicas y/o educativas: El cine en la enseñanza de las ciencias sociales

Como ya ha sido señalado, en las últimas décadas el consumo de cine se ha intensificado debido al desarrollo de la tecnología y al acceso de pantallas digitales como televisores, celulares y computadores. Esto ha facilitado el acceso a las películas tanto en los hogares como en los entornos escolares. En el ámbito de las ciencias sociales, desde hace unas décadas se han documentado experiencias en el aula donde se hace uso del análisis cinematográfico para el desarrollo de contenidos de historia. A continuación, se presentan 11 experiencias sistematizadas en las que la enseñanza de las ciencias sociales se ha desarrollado a través del cine. Para su recopilación, se realizó una revisión documental utilizando buscadores académicos como Google Académico, Redalyc, Dialnet, SciELO, ERIC y repositorios institucionales de universidades colombianas. Las experiencias se agrupan en tres categorías: trabajos realizados por docentes en formación, investigaciones de posgrado y prácticas de docentes en ejercicio. Esta clasificación permite identificar las tendencias y enfoques predominantes en el uso del cine como recurso pedagógico en el área de las ciencias sociales.

Experiencias de docentes en formación

Como se analizó previamente en el estado del arte, diversas investigaciones han abordado la implementación del cine en el aula, resaltando su capacidad para contextualizar hechos históricos, despertar emociones y facilitar la construcción de conocimiento. En este apartado, se retomarán dichas investigaciones desarrolladas en el marco de diferentes pregrados, con el fin de analizar el uso del cine en la enseñanza de las ciencias sociales.

En el ámbito de la formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional se encuentran trabajos como el de Erik Bahamón y Camilo Castro (2019), que en su investigación *El cine, herramienta didáctica para la enseñanza de la historia*, por medio de la película *Cóndores no entierran todos los días* y del enfoque constructivista, los estudiantes pudieron comprender el impacto del bipartidismo, la exclusión política y la violencia en Colombia. Se concluyó que el cine construye un aprendizaje significativo de la historia, al permitir que los estudiantes se aproximen a otras realidades y otras formas de vida, además los estudiantes pueden desarrollar el pensamiento histórico para construir conceptos estables, permutables y de realización propia.

De manera similar, Ányelo Casas (2016), en *El arte cinematográfico y la emocionalidad como estrategia didáctica para la enseñanza del totalitarismo alemán*, implementó una propuesta en la institución educativa Tibabuyes de la localidad de Suba, donde plantea que el cine es una herramienta que rompe con la enseñanza tradicional de las ciencias sociales, además, sostiene que el cine genera emociones en los estudiantes, las cuales deben ser tomadas por el profesor para generar aprendizajes significativos.

Un tercer trabajo de investigación desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional es el de Edwin Torres (2018), quien propone el cine como herramienta para la enseñanza de las dictaduras del Cono Sur en América Latina desde un enfoque constructivista y la pedagogía

conceptual. Su estudio destaca cómo el cine favorece la construcción de conceptos, las habilidades cognitivas, el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento histórico al generar emociones y una mayor apropiación de las temáticas de clase.

Por su lado, desde la Universidad Santo Tomás, Luis Neira (2015) lleva a cabo una investigación titulada *El cine como herramienta de aprendizaje significativo* en el que realiza un estudio de caso con estudiantes del grado décimo del Colegio Los Alpes. Neira explora el cine como medio para la enseñanza del surrealismo, destacando su capacidad para evocar emociones y despertar la sensibilidad. Su investigación evidenció la manera como las imágenes y las narrativas cinematográficas permite recrear movimientos artísticos e históricos lo que contribuye a la enseñanza de las ciencias sociales y el aprendizaje significativo de sucesos históricos.

Experiencias educativas del cine en trabajos investigativos de posgrado

En el ámbito de los estudios de posgrado sobre cine y enseñanza de las Ciencias Sociales, Jeisson Escobar y Rommel Castañeda (2017) en su investigación *El Cine como Herramienta de Motivación en el Aprendizaje*, realizada en la especialización en pedagogía y docencia universitaria de la Universidad La Gran Colombia, analizan el papel del cine en la didáctica de las Ciencias Sociales. A partir del paradigma sociocrítico y la pedagogía crítica, implementaron una propuesta en grado undécimo del colegio Gimnasio de los Andes en Ubaté (Cundinamarca). Los resultados evidenciaron que el cine en la escuela fortalece el pensamiento crítico, los hábitos de observación, reflexión, análisis e interpretación e incentiva la participación al aumentar la motivación y la comprensión de los contenidos en el proceso de aprendizaje.

Oscar Murillo (2019) en la Especialización en Pedagogía de la UPN, realiza una investigación sobre la relación entre cine y educación desde un enfoque analítico de la lectura crítica del contexto. Con base en la película *Estrella del Sur* (Gabriel González, 2012), diseñó una

propuesta pedagógica para la enseñanza los derechos humanos en contextos no escolarizados como Juntas de Acción Comunal y las Madres Comunitarias, Soacha, Cundinamarca. En esta experiencia “la imagen cinematográfica no resultaba un elemento decorativo o ilustrativo de los derechos humanos, sino una posibilidad de generar pensamiento crítico” (Murillo, 2019, p. 42). Como conclusión, se evidenció que el uso del cine en espacios comunitarios facilita la apropiación conceptual a los derechos humanos y fortalece el vínculo comunitario con su territorio.

Viviana Ortiz, Martha Pabón y Omar Romero (2014), en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, desarrollaron una investigación enfocada en potenciar la conciencia crítica de estudiantes sordos de la UPN mediante el cine-foro como estrategia pedagógica. Su objetivo era promover la reflexión crítica para su formación docente y contribuir a su constitución como sujetos políticos y sociales. Dado que las personas sordas construyen su percepción de la realidad a través de información visual, táctil, olfativa, gustativa y vestibular, se concluyó que su atención se centra en la narrativa visual más que en los subtítulos. También se evidenció que el cine fortalece una lectura crítica de la realidad, genera “motivación [e] identificación positiva o negativa frente a las situaciones o los personajes, lo que en últimas le permite al sujeto asumir posturas de análisis ya sea para presentar argumentos a favor del consenso o del disenso” (Ortiz, Pabón y Romero, 2014, p. 116).

En su investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes, Catalina Rodríguez (2019) analiza el fortalecimiento del programa curricular de cine desarrollado en el colegio Qualia en Bogotá. Rodríguez concibe el cine como texto narrativo que permite la apropiación de conceptos y su vinculación del aprendizaje con la experiencia personal a través de las emociones. Su estudio concluye que el cine potencia el aprendizaje, genera motivación y deseo por el conocimiento. Así mismo, sostiene que el cine en la educación contribuye al “desarrollo del

pensamiento crítico y de la habilidad argumentativa, el proceso de afianzamiento de la atención al detalle y de la toma de decisiones y el cuestionamiento de la realidad” (Rodríguez, 2019, p. 67).

Experiencias de docentes en ejercicio

Hasta el momento se han abordado experiencias educativas en investigación de pregrado y posgrado de diferentes universidades de Colombia. A continuación, se presentan propuestas desarrolladas por docentes en ejercicio que han decidido usar cine en el campo educativo.

En el libro *Sistematización de experiencias pedagógicas que transforman la escuela. Una apuesta por el reconocimiento docente*, elaborado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), se documenta la experiencia de Alejandro Álvarez, Rolando Franco y John Estrada en el Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías (LDHC) del Colegio Gonzalo Arango en la localidad de Suba. Allí, en 2016 surge el Cine Club Entropía, como un escenario alternativo de educación, donde por medio de lo audiovisual se crean espacios para “la reflexión en torno a los derechos humanos, la memoria y la formación de ciudadanías activas en el ámbito escolar, buscando así la apropiación de los jóvenes en estos temas dentro de su propio territorio” (Álvarez, Franco & Estrada, 2019, p. 287). Asimismo, además de abordar temas relacionados con la ciudadanía y la memoria histórica, el proyecto integró elementos de producción audiovisual: grabación, montaje de audio, fotografía y creación de guion con el fin de potenciar la creatividad y el desarrollo de habilidades argumentativas y discursivas. En conclusión, se resalta la importancia de incluir otros lenguajes en el aula, como el audiovisual, pues, al estar inmerso en la vida cotidiana de los estudiantes favorece la participación, el diálogo y la reflexión.

Concepción Naval y Carmen Urpí, profesoras en la facultad de Educación de la Universidad de Navarra, desarrollan en la asignatura *Moral, educación y Estética. La educación del carácter a través del cine y la literatura*, una propuesta que vincula la dimensión pedagógica

y artística del cine y la literatura para fomentar la sensibilidad y el desarrollo del carácter, la ética y la moralidad. Además, consideran que permiten una educación moral al retratar vidas humanas, posibilitando que el espectador experimente y reflexione sobre conductas morales a través de los personajes. Concluyen que el cine y la literatura son herramientas que contribuyen al desarrollo del carácter y favorece el interés y la disposición de los estudiantes por los temas de clase.

Laura Radetich, profesora de *Didáctica Especial de la Historia y Práctica de la Enseñanza* en la Universidad de Buenos Aires, desarrolló en el 2011 una investigación junto al Ministerio de Educación de la Nación en la ciudad de Buenos Aires. Su estudio analiza las representaciones generadas por el discurso filmico en estudiantes de secundaria, con énfasis en la mirada crítica y en la producción de materiales audiovisuales. Radetich afirma que la imagen filmica es discurso y arte, producción cultural y testimonio histórico, lo que la convierte en un recurso eficaz para narrar y motivar el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En sus resultados se identificaron transformaciones en el desarrollo de las prácticas docentes de los estudiantes de la carrera de Historia y se propuso líneas metodológicas para optimizar el uso del cine, incluyendo alternativas al visionado completo de las películas y la incorporación de nuevos lenguajes en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Tendencias en propuestas pedagógicas y posicionamiento de la investigación

A partir de las experiencias educativas y propuestas pedagógicas expuestas, se identifican las tendencias y enfoques predominantes en el uso del cine como dispositivo didáctico en la enseñanza, particularmente en el área de las Ciencias Sociales. Asimismo, se analiza la manera como estos enfoques son asumidos en la propuesta pedagógica desarrollada en la investigación.

- **Enfoque psicológico:** Las propuestas didácticas que integran el cine suelen basarse en enfoques y corrientes pedagógicas centradas en lo psicológico y cognitivo, aprovechando su

capacidad de despertar emociones, sentimientos y evocar recuerdos en el espectador, lo que favorece un aprendizaje significativo. En la propuesta aquí planteada, aunque se busca despertar la emocionalidad y motivación en los estudiantes, el objetivo es trascender lo emocional y alcanzar una perspectiva crítica. Es decir, si bien el enfoque psicológico construye un aprendizaje significativo, esta propuesta pretende trascender lo emocional y estimular la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico en torno a contenidos históricos, sociales y culturales. De este modo los estudiantes no solo viven una experiencia emocional, sino que también desarrollan habilidades de análisis crítico frente a las narrativas audiovisuales de la vida diaria.

- **Cine como medio de representación y aproximación histórica:** El cine se presenta como un mecanismo de representación que recrea tiempos y espacios, facilitando la comprensión de hechos históricos. Elementos como vestuarios, escenarios y formas de hablar, favorecen a la apropiación de los contenidos y temáticas de clase. En la propuesta aquí planteada, se asume que el cine además de aproximar a los estudiantes a otras realidades permite desarrollar una mirada crítica del mundo y fomentar la observación reflexiva, la interpretación y el análisis. Sin embargo, se reconoce la necesidad de que el docente cuente con conocimientos en pedagogía de la mirada, dado su rol fundamental en la orientación del análisis audiovisual.

- **Integración tecnológica en la educación:** El uso del cine como dispositivo didáctico representa el interés de los docentes por integrar las tecnologías en el aula. No obstante, aunque el cine constituye una poderosa herramienta pedagógica, su implementación enfrenta limitaciones relacionadas con el acceso y la disponibilidad de equipos tecnológicos, como televisores, pantallas inteligentes, proyectores o celulares. En el caso de la presente propuesta pedagógica, es posible llevarla a cabo dado que la institución educativa cuenta con televisores en

las aulas y la mayoría de los y las estudiantes tienen acceso a celulares e internet. De no ser así, sería más complejo llevar el cine al aula y ejecutar las actividades.

- **Enfoque histórico del cine:** En la enseñanza de las Ciencias Sociales el cine ha sido más utilizado en el campo de la Historia que en la Geografía. Algunas de las temáticas abordadas por medio del cine son: La Violencia, el Totalitarismo Alemán, las dictaduras militares en América del Sur y el surrealismo. Dado que esta propuesta se interesa por la enseñanza del conflicto armado en Colombia, se pretende integrar elementos geográficos como la distribución espacial del conflicto armado, la migración forzada y los cambios demográficos.

En consecuencia, en el presente proyecto pedagógico se concibe el cine como un dispositivo didáctico, que, al ser constructor de la realidad permite interpretar y cuestionar el mundo. El cine en el campo educativo trasciende la mera transmisión de información visual y sonora, pues, irrumpe en los procesos formativos por medio de sus narrativas y su carga discursiva, estimulando el pensamiento crítico en los estudiantes. Finalmente, su narrativa cargada de símbolos, signos y códigos, potencia el pensamiento crítico y autónomo. Así pues, como se abordará más adelante, el cine se configura como un dispositivo didáctico fundamental para la alfabetización de la mirada, fomentando la interpretación, el análisis y la reflexión de narrativas audiovisuales.

3.3. Perspectiva conceptual de la propuesta pedagógica

Las transformaciones producidas por la revolución tecnológica y la industria de la información han generado una intensificada producción de imágenes, lo que ocasiona que la imagen esté presente en todos los escenarios sociales. El desarrollo de la tecnología, las redes sociales y la inteligencia artificial, han facilitado la producción, distribución y consumo masivo de imágenes, y como resultado la imagen ha adquirido un lugar privilegiado en la cultura contemporánea, consolidándose como un nuevo lenguaje universal. Esto ha dado lugar a la idea

de que lo icónico ha superado en relevancia a la oralidad y la escritura, relegando al libro a un segundo plano frente al poder de lo visual. La hegemonía de la imagen en la sociedad actual ha generado debates y posturas encontradas, como lo afirma la filósofa Sonia Raquel Vicente: en *El rol de la imagen en el mundo contemporáneo*:

Hay quienes, desde una postura apocalíptica, vieron en esto una verdadera tragedia que derrumba el edificio de la cultura (Adorno y Horkheimer, 1971, Adorno, 1983, Derrida, 1998). Otros en cambio, más deslumbrados por los cambios que se inauguraron en la experiencia social, merced a la tecnología (Benjamin, 1936; Martín; Carroll, 1998; Barbero, 1993 y 2003) consideraron que este hecho marca el inicio de una nueva época y el inicio de un ciclo cultural en el que la imagen y los medios se constituyen en soporte del conocimiento y en modo privilegiado de su difusión (2008, p. 70).

A partir de lo anterior, cabe resaltar que en esta investigación no se concibe a la imagen como una sustitución del libro, por el contrario, busca superar la oposición entre texto e imagen. Se entiende a la imagen como una de las múltiples formas de construir conocimiento, no solo como un complemento visual de la palabra, sino como un texto en sí mismo, con narrativa propia, capaz de transmitir información y generar significados. En otras palabras, como señala Inés Dussel, la imagen “no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular (2006, p. 280) lo que permite comprenderla como una herramienta activa en la producción de sentido.

“Con el desarrollo de la industria cinematográfica se llegó a suponer que este podría reemplazar los manuales escolares, a los maestros y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se dan en la escuela” (Acosta, 2015, p. 118). Sin embargo, aunque la imagen sea un poderoso

dispositivo didáctico, el aprendizaje crítico y la alfabetización visual no se logra únicamente mediante la mera exposición a imágenes, “es necesario entender que no es tanto la imagen en sí lo que causa cierto efecto, sino la imagen en el contexto de ciertas culturas visuales, de tecnologías, de formas de relación con esas imágenes”, (Dussel, 2009, p. 191). La efectividad de las imágenes en el entorno escolar implica análisis y reflexión situada en un contexto dado, en donde el maestro es el encargado de guiar el proceso de análisis y reflexión contextualizada de imágenes.

De este modo, la presente investigación, no busca defender la imagen como forma única y privilegiada de adquirir conocimiento, menospreciando y subestimando el libro de texto. Por el contrario, se propone reconocer el potencial de los medios audiovisuales en la enseñanza de las ciencias sociales, entendiendo que cada recurso ofrece perspectivas distintas que contribuyen a la comprensión de los procesos históricos. Así pues, la propuesta pedagógica incorpora la imagen fundamentándose en la pedagogía crítica y la pedagogía de la mirada. La pedagogía crítica concibe la educación como una praxis transformadora en la que el estudiante se reconoce como sujeto activo. Por su parte, la pedagogía de la mirada introduce el cine como medio para transmitir el saber histórico, promoviendo una alfabetización visual que favorezca a una interpretación crítica de las imágenes en la vida cotidiana. A continuación, se presentan los conceptos clave de ambas pedagogías, su articulación y su aplicación en la propuesta pedagógica planteada.

3.3.1. Pedagogía crítica

La pedagogía crítica trasciende la mera transmisión de conocimientos, su propósito es promover la acción transformadora orientada a la construcción de una sociedad más justa. Busca formar sujetos reflexivos y con conciencia crítica, capaces de cuestionar las relaciones de poder y las estructuras que perpetúan la desigualdad. En América Latina uno de los principales referentes es Paulo Freire, quien define la educación como Praxis: reflexión y acción sobre el mundo para

transformarlo. Para Freire, leer la realidad críticamente es esencial para transformarla, por ello en la pedagogía crítica se asume al ser humano como agente activo del cambio y permite que el educando se reconozca como sujeto capaz de cuestionar el statu quo y proponer alternativas orientadas a la justicia social. Como expone la socióloga Ania Patterson (2008), “la pedagogía crítica es un eslabón imprescindible para la construcción de un hombre nuevo, constructor de un mundo nuevo” (p. 111).

Del mismo modo, dentro de la pedagogía crítica se promueve el diálogo, la cooperación y se aboga por una educación que no solo transmita conocimientos si no que contribuya a la formación de sujetos reflexivos, críticos y transformadores, que sean capaces de tomar conciencia de la realidad social y política. En ese sentido, señala Patterson que algunos de los elementos teórico-metodológicos fundamentales para el desarrollo transformador de la pedagogía crítica son:

El principio de práctica-teoría-práctica; el saber popular; la construcción colectiva del conocimiento; el proceso educativo que debe partir de la práctica; el respeto a la identidad cultural; el respeto al diferente; el diálogo como base educativa; el respeto al conocimiento del educando; la coherencia; el reconocimiento del mundo y del hombre dentro de este; el establecimiento de relaciones horizontales; la humildad, el amor, la fe y el compromiso; la posición del hombre como sujeto de los procesos de cambio; la asertividad del educador; la reflexividad (2008, p. 110).

Así pues, la pedagogía crítica no solo ofrece una mirada alternativa al modelo educativo tradicional, sino que propone una práctica educativa comprometida con la transformación social. Al incorporar aspectos como el diálogo horizontal, la construcción colectiva del conocimiento y el respeto por la diversidad, esta pedagogía coloca al estudiante en el centro del proceso educativo. Asimismo, el papel del maestro va más allá de ser un simple transmisor de conocimientos, tiene el

rol de construir comunidades críticas y formar sujetos reflexivos con conciencia colectiva de cambio. Como resultado, la educación se configura como un acto político y ético que interpela, cuestiona y transforma la realidad.

Por otro lado, la pedagogía crítica contribuye a formar una conciencia crítica en los estudiantes a través de tres elementos clave. Primero, el diálogo y la comunicación se configuran como ejes del proceso educativo, ya que permite un intercambio de ideas que facilita la construcción colectiva del conocimiento. Segundo, los estudiantes como sujetos activos analizan de manera integral el entorno político, económico, social y cultural, lo que fortalece la comprensión de la realidad. Y tercero, se promueve la reflexión sobre su posición en la sociedad, impulsando el reconocimiento de sí mismos como sujetos activos y autónomos, capaces de construir alternativas frente a los desafíos de la compleja realidad.

Hoy más que nunca es necesario que el ser humano se reconozca como sujeto activo y protagonista de la realidad, asumiéndose como corresponsable de la construcción de la sociedad en la que vive, pues, si una realidad es “violenta, agresora, opresora o injusta, esta no se transformará por sí sola, sino por medio de la conciencia crítica de quienes forman parte de las instituciones sociales, la voluntad para tomar decisiones y la esperanza para transformarla” (Cerdas, 2013, p. 190). Con relación a ello, esta propuesta pedagógica busca promover un enfoque educativo que además de transmitir conocimientos sobre el conflicto armado colombiano, fomente el pensamiento crítico, la conciencia social y la acción transformadora en los estudiantes. En este marco, la pedagogía crítica se presenta como una posibilidad de “transformación social en beneficio de los más débiles. Supone compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes. Fortalece la autonomía y la autogestión con miras a

la construcción del pensamiento propio” (Ramírez, 2008, p. 109), lo cual resulta coherente con los objetivos educativos que aquí se plantean.

3.3.2. Pedagogía de la mirada

La pedagogía de la mirada brinda herramientas al sujeto para ampliar y problematizar su visión de la realidad. Su propósito no es decirle al estudiante qué debe mirar, sino, enseñarle a hacerlo. Según Pablo Ball (2011) la pedagogía de la mirada no es una pedagogía destinada a orientar la mirada de los estudiantes; por el contrario, busca enseñarles a mirar de manera crítica, con el fin de formar sujetos que reflexionen sobre lo que ven, promoviendo así una comprensión ética y política del entorno. De esta manera,

como quien da a un científico un microscopio, la pedagogía de la mirada tiende a que la realidad se perciba mejor y con mayor detalle. Incluso revelando sus propias fallas. Pero a diferencia del microscopio, cuya ampliación se mide en aumentos (500X, 1000X, etc.); ésta lo que busca ampliar es el horizonte vital (Ball, 2011, p. 2).

En la cita anterior, la comparación que realiza Ball busca ilustrar el propósito de la pedagogía de la mirada, pues, así como un microscopio ayuda al científico a observar detalles invisibles a simple vista, la educación de la mirada le permite al estudiante observar con mayor profundidad y sentido crítico el mundo que les rodea. Sin embargo, en lugar de ampliar detalles físicos, lo que busca la pedagogía de la mirada es expandir el horizonte vital del sujeto observador, es decir, su capacidad de comprender, cuestionar y reflexionar críticamente.

Antes de profundizar en la pedagogía de la mirada, es esencial problematizar el concepto de “ver”. Dentro de este enfoque pedagógico “ver” no se reduce a un acto óptico, ni a la simple percepción de objetos a través del sentido de la vista; implica la capacidad de observar conscientemente. La pedagogía de la mirada busca que los estudiantes no solo perciban, sino que

analicen e interpreten significados. Por ello se establece una relación con la pedagogía crítica, debido que ambas promueven una visión activa, reflexiva y crítica de la realidad, rechazan la pasividad y promueven el cuestionamiento de lo observado.

Inés Dussel, en *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, señala que en muchas ocasiones la imagen ha sido relegada a un papel secundario, usándola como un mero acompañamiento del texto, en lugar de ser reconocida como un lenguaje privilegiado de la cultura contemporánea. Por ello, invita a los docentes a trabajar con la imagen de manera crítica, “analizando la carga que contienen, “abriéndolas” en su especificidad, y poniéndolas en relación con otras imágenes, relatos, discursos e interpretaciones de esa realidad” (Dussel, 2006, p. 12). En este contexto, es necesario que la escuela brinde herramientas que permita a los estudiantes responder activamente frente a los saberes que demandan las nuevas tecnologías, en especial el lenguaje audiovisual, pues, hoy en día “se vuelve indispensable adquirir un nuevo modo de alfabetización que permita desenvolverse en la parafernalia de artificios y artefactos que pueblan el paisaje cultural contemporáneo” (Vicente, 2008, p. 73)

Así, ante las nuevas formas de producción cultural y la imagen como lenguaje predominante en el presente, autores como Inés Dussel, Dino Pancani, Guillermo Orozco y Daniela Gutiérrez, han empleado el concepto de “alfabetizaciones emergentes” para referirse a los saberes necesarios en la sociedad actual. Mientras la alfabetización tradicional se centra en la capacidad para leer y escribir un texto, la alfabetización de la mirada implica comprender e interpretar imágenes críticamente, promoviendo otras maneras de leer y construir la cultura. De este modo, en el siguiente apartado se abordará la relación entre la pedagogía crítica y la pedagogía de la mirada, así como su apropiación en el marco de esta investigación.

3.3.3. Despertando la mirada crítica: Vínculo entre la educación visual y el pensamiento crítico en la escuela

Ahora bien, ¿cómo se relaciona el pensamiento crítico con la imagen? La relación entre el cine y el pensamiento crítico es recíproca: se requiere pensamiento crítico para analizar de forma consciente contenidos audiovisuales, pero a su vez, los medios audiovisuales son una herramienta eficaz para fomentar una mirada crítica y un juicio autónomo. Así lo plantea Isabel Solano en *La serpiente que se muerde la cola: el pensamiento crítico con relación a los contenidos audiovisuales*, donde señala que existe una relación en doble vía: por un lado “desarrollar pensamiento crítico para poder ser reflexivos ante el contenido audiovisual al que las personas están expuestas; y por otro, el desarrollo de pensamiento crítico con ayuda del audiovisual” (2023, p. 10). De esta manera, la lectura de imágenes fortalece el pensamiento crítico, pues, como lo afirman Astrid Barragán, Nidia Plazas y Guillermo Ramírez, es,

Mediante el sentido de la vista, [que] el ser humano puede percibir y es a partir del ejercicio de ver y pensar, que el razonamiento se construye y el estudiante logra adquirir el conocimiento, apropiarse de los conceptos, tomar decisiones y hacer posible la comprensión e interpretación de los mensajes (2015, p. 93).

La educación de la mirada promueve el pensamiento crítico al formar sujetos que no aceptan pasivamente la información visual, estudiantes que desarrollan un criterio propio que les permita interpretar, analizar, evaluar y desentrañar los mensajes implícitos que les ofrece las imágenes. En pocas palabras, esta propuesta parte del reconocimiento de que con:

[...] la lectura de imágenes atendiendo al estudio del contenido, del contexto y a la enunciación del mensaje, no solamente se mejorarán las habilidades de la curiosidad por diferentes temas, la de formular y responder preguntas, la de establecer inferencias y la de

determinación para aceptar o rechazar información, sino que mejorarán otras habilidades del pensador, más complejas y exigentes, llevando a los escolares a cuestionar todo cuanto pasa por su sentido de la vista [...]”. (Barragán et al, 2015, p. 102).

De esta forma, la imagen desempeña un importante papel en el desarrollo de un pensamiento autónomo, reflexivo y crítico porque: primero, desafía al sujeto a interpretar y cuestionar el significado del material visual, considerando el contenido, el contexto cultural, el momento histórico y la intención del autor; segundo, fomenta la capacidad de identificar y analizar sesgos y estereotipos, y de evaluar la credibilidad y fiabilidad de la información visual; y tercero, promueve una comprensión más profunda y contextualizada del contenido, al presentar la información de forma más concreta a través del lenguaje visual.

En ese sentido, en un contexto donde los jóvenes están constantemente expuestos a medios de comunicación y son bombardeados por imágenes en las calles, la televisión y las redes sociales, la lectura visual en la escuela se vuelve indispensable. Así lo plantea Quitian (2020), quien evidencia la necesidad de incorporar la alfabetización audiovisual al entorno escolar,

pues si el joven cuenta con herramientas necesarias para producir y analizar contenidos audiovisuales, puede, de forma crítica y con cierta conciencia, decidir sobre qué consume y qué desecha de la gran cantidad de videos con los que se enfrenta en la cotidianidad, ya sea cine, televisión o videos de la internet (p. 9).

De este modo, la propuesta pedagógica busca que, a través del cine, los y las estudiantes no solo se acerquen al conflicto armado colombiano, sino que, eduquen su mirada y desarrollen la capacidad de leer imágenes críticamente, pues, “al brindar al individuo la capacidad autónoma de ser reflexivo y crítico ante la calidad de contenidos a los que está expuesto, estaremos dotándolo de una de las tantas habilidades necesarias para la vida” (Solano, 2023, p. 11).

Además, en esta propuesta los y las estudiantes no solo interpretan y analizan imágenes en movimiento, sino que también crean contenido audiovisual, lo cual tiene un alto impacto en el desarrollo del pensamiento crítico, dado que, “en la medida que se desarrolla la capacidad de plasmar las ideas en un documento [como lo es el filminuto], se desarrolla la lectura crítica [de imágenes] y, por consiguiente, el pensamiento crítico” (Barragán et al, 2015, p. 102). La producción audiovisual constituye una habilidad comunicativa que articula teoría y práctica, permitiendo a los y las estudiantes expresar sus ideas, emociones y narrativas desde una base conceptual y técnica trabajada en la primera y segunda fase de la propuesta con el docente.

La producción audiovisual en el aula fomenta el desarrollo de habilidades creativas, el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva. En un espacio escolar en donde el estudiante construye el guion, actúa, graba y edita sus propios videos, se involucra un proceso de análisis y planeación, llevándolo a tomar decisiones sobre la narrativa de la historia, el sonido, el vestuario y la escenografía para su producción. Esto posiciona al estudiante como un sujeto activo dentro de su proceso de aprendizaje. Así pues, se pretende que el estudiante tenga un acercamiento al mundo de la imagen y la producción audiovisual, no solo desde lo teórico, sino, como se propone desde la pedagogía crítica, el proceso educativo debe partir de la práctica.

Por lo tanto, por medio de esta propuesta se busca un aprendizaje integral, en donde el estudiante aprende sobre la historia del país por medio de cine colombiano que ha representado el conflicto armado, pero también se acerca a diferentes aspectos técnicos y artísticos del medio cinematográfico. Basándonos en el avance teórico hasta este punto, en esta propuesta se incorpora la pedagogía crítica y la pedagogía de la mirada con el fin de contribuir a una alfabetización de la mirada por medio del cine. Se busca que además de comprender el conflicto armado colombiano, los estudiantes desarrollen capacidades para la interpretación y análisis con el fin de comprender

las imágenes críticamente, además, por medio de la producción audiovisual se fomentará la habilidad de crear y comunicar ideas visualmente.

3.3.4. Roles y dinámicas en el proceso educativo

Con base en el marco pedagógico presentado en los apartados anteriores, a continuación, se presenta una tabla que sintetiza los distintos componentes que configuran esta propuesta pedagógica. En cada una de las dimensiones se describe el lugar que ocupan los actores educativos, los contenidos, los dispositivos didácticos, las condiciones sociales y culturales y la institución educativa. Esta tabla de sistematización permite comprender la forma en la que los diferentes elementos se articulan y contribuyen a la formación de sujetos críticos, reflexivos y creativos.

Tabla 5. Roles y elementos clave en la implementación de la propuesta pedagógica

Dimensión	Descripción
Lugar del maestro en formación	<p>La propuesta requiere un maestro en formación que fomente la indagación, el debate y la expresión libre en un ambiente seguro e inclusivo. Debe ser creativo, incorporar recursos como el cine, la fotografía y la música, y guiar el análisis crítico, reflexivo y contextualizado, formulando preguntas provocativas con el fin de despertar en los estudiantes interés en la clase.</p> <p>Se espera que tenga un posicionamiento ético y un sentido humano a partir del cual promueve valores como el respeto, la solidaridad y la comunicación asertiva. Este maestro debe de ejercer una autoridad de manera reflexiva, respetuosa y empática. Del mismo modo, se requiere que el maestro en formación sea una persona humilde y esté abierto a escuchar las opiniones y sugerencias de la comunidad educativa (estudiantes, profesores de la institución, padres de familia) y que se autoevalúe y reflexione sobre su experiencia en el aula con el fin de mejorar su práctica docente.</p>
Lugar de los estudiantes	<p>Se espera que los estudiantes sean protagonistas activos de su aprendizaje: participativos, curiosos, respetuosos y conscientes de su realidad. Los cuales se involucren en las actividades con interés genuino, formulen preguntas que enriquezcan el debate y vinculen los contenidos con su vida cotidiana.</p> <p>En cuanto al uso del cine en el aula, el rol del estudiante no solo implica la observación y el análisis de información, sino también la producción de contenido audiovisual, por lo que se espera que los estudiantes sean creativos e innovadores para expresar sus ideas y transmitir mensajes de manera crítica.</p>
	<p>En los contenidos se abordan elementos históricos, sociales y culturales relacionados con el conflicto armado en Colombia, los cuales se busca relacionar con la realidad de los estudiantes, esto con el fin de que los contenidos sean significativos en su vida</p>

Lugar de los contenidos	<p>cotidiana. Se espera que los contenidos se exploren de manera participativa e interactiva, donde los estudiantes construyen de manera colectiva el conocimiento. Los contenidos se configuran como un vehículo para que los estudiantes desarrollen un conocimiento significativo y contextualizado, lo cual facilita una mayor apropiación de los conceptos y temas abordados en clase. Además de transmitir información, se espera que los contenidos promuevan la reflexión crítica y el desarrollo de competencias necesarias para la vida diaria.</p>
Lugar de los dispositivos didácticos	<p>Dentro de los dispositivos didácticos se incluyen recursos audiovisuales, debates, juegos de rol, carteles narrativos, mapas conceptuales, líneas de tiempo colaborativas, análisis cinematográfico, entre otras. Estos dispositivos didácticos abordados desde la pedagogía crítica y la pedagogía de la mirada buscan promover el pensamiento crítico, la acción transformadora e incentivar el diálogo, el debate y la reflexión, donde los estudiantes podrán expresar sus ideas e intercambiar opiniones con los demás, aprendiendo a escuchar y respetar otros puntos de vista.</p> <p>Por su lado, el cine como dispositivo didáctico y cultural permite que en la medida en la que los estudiantes se acercan a los conocimientos históricos y estimulan la creatividad y la curiosidad, desarrollen un análisis y posicionamiento crítico de su mirada frente a las problemáticas sociales.</p>
Lugar de las condiciones sociales y culturales	<p>La propuesta pedagógica que aquí se plantea responde a una serie de condiciones sociales y culturales. Las actividades propuestas se adaptan a las necesidades y al contexto de los estudiantes, con el objetivo de favorecer un aprendizaje significativo y contextualizado. Se promueve que el estudiante sea consciente de las condiciones socioculturales que lo rodean, para que pueda comprender mejor su entorno, y reflexionar críticamente sobre su realidad.</p> <p>Además, al utilizar el cine como dispositivo didáctico, es fundamental comprender que las condiciones sociales y culturales influyen en la manera en que los estudiantes interpretan y analizan los contenidos audiovisuales. El contexto en el que viven moldea la percepción e interpretación de la realidad presentada en las películas. Por ende, es necesario que la maestra en formación reconozca la diversidad de experiencias y miradas que los estudiantes aporten durante el desarrollo de las clases.</p>
Lugar de la institución educativa	<p>La institución educativa Colombia Viva proporciona el apoyo administrativo, la colaboración de los directivos y del equipo docente del área de ciencias sociales, los cuales brindan el espacio de sus clases para poder llevar a cabo la propuesta pedagógica. Del mismo modo, brinda algunos de los recursos necesarios para la implementación: la disponibilidad del espacio físico y de equipos tecnológicos como televisor o proyector.</p> <p>Por otra parte, la profesora Mabel brinda una retroalimentación de la práctica pedagógica por parte de la maestra en formación, en donde se mencionan las cualidades y los aspectos a mejorar, con el fin de contribuir al desarrollo pedagógico de la futura docente, lo cual fortalece la práctica educativa y permite mejorar las estrategias de enseñanza.</p>

De este modo, la anterior tabla permite comprender la forma en que cada dimensión contribuye a la configuración de una propuesta educativa que da cuenta de la pedagogía crítica, la pedagogía de la mirada y el aprendizaje situado. Al reconocer el lugar del maestro, los estudiantes, los contenidos, los dispositivos didácticos, las condiciones socioculturales y la institución educativa, la presente propuesta pedagógica permite dar respuesta a las realidades de los y las estudiantes, lo cual contribuirá a la articulación de las narrativas del conflicto armado colombiano con la vida cotidiana.

3.3.5. Planeación de clases de propuesta pedagógica

A continuación, se presenta una matriz que contiene la planeación de clase desarrollada en el marco de la propuesta pedagógica. Esta matriz organiza de manera estructurada los objetivos, contenidos, metodologías, actividades y recursos empleados en cada sesión, permitiendo visualizar el enfoque didáctico adoptado. Asimismo, ofrece una guía clara para el desarrollo de las clases, en coherencia con los propósitos formativos de la propuesta y con el contexto educativo en el que se implementa.

1. FASE DE RECONOCIMIENTO Y CONCEPTUALIZACIÓN

Objetivo: Introducir a los estudiantes al contexto histórico, político y social del conflicto armado en Colombia y establecer un marco conceptual para comprender sus dimensiones.

Tabla 6. Planeación de la sesión 1: Entendiendo el "conflicto"

SESIÓN 1		Duración: 70 minutos
ENTENDIENDO EL "CONFLICTO"		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Definir y comprender el concepto de "conflicto". • Identificar y reflexionar sobre los tipos de conflictos a través de diferentes películas. • Desarrollar habilidades de análisis crítico y reflexión sobre el conflicto. 	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de conflicto. • Tipos de conflictos (personal, interpersonal, grupal, religioso, familiar, armado, etc.) 	

	<ul style="list-style-type: none"> Experiencias personales de conflicto. 		
Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> Tablero y Marcadores Fichas bibliográficas Cinta Televisor Computador Presentación de diapositivas Fragmentos de películas 		
Momento de la Clase	Descripción	Duración	Recursos
Inicio 15-20 minutos			
Lluvia de ideas	<p>El profesor comenzará la clase presentando el tema central y explicando las actividades que se llevarán a cabo. A continuación, pedirá a los estudiantes que compartan sus pensamientos iniciales al escuchar la palabra "conflicto". Para ello, se entregará a cada estudiante una ficha en la que deberán escribir una palabra o frase corta que asocien con "conflicto". Estas fichas serán luego colocadas en el tablero, con el objetivo de realizar una lluvia de ideas que permita explorar y conectar con los conocimientos previos de los estudiantes.</p>	10 minutos (6:40-6:50)	-Tablero -Fichas de colores -Lápiz -Cinta
Presentación multimedia	<p>A partir de la lluvia de ideas inicial, el profesor presentará una breve presentación de diapositivas en la que definirá el concepto de conflicto, sus causas y sus diferentes tipos, incluyendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Intrapersonal Interpersonal Grupal Religioso Ideológico Político Familiar Armado <p>Al finalizar la presentación, el profesor pedirá a los estudiantes que proporcionen un ejemplo para cada tipo de conflicto mencionado. Los ejemplos dados por los estudiantes deben ser diferentes a los presentados por el profesor durante su exposición.</p>	10 minutos (6:50-7:00)	-Televisor -Computador -Presentación de diapositivas: https://www.cannva.com/design/DAGKHpVMsCQ/MZ_zhfO2BxowMQsY4d5e6g/view?utm_content=DAGKHpVMsCQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=unique_links&utm_id=h7948a65394
Desarrollo 40 minutos			
Actividad de visualización y análisis de fragmentos de películas	Posteriormente se proyectan algunos fragmentos de películas que muestran diferentes tipos de conflictos, a partir de los cuales los y las estudiantes toman notas sobre las situaciones, emociones y resoluciones presentadas en dichas	20 minutos (7:00-7:20)	-Computador -Televisor -Escenas de películas

	<p>escenas. El profesor provee preguntas guías que anotará en el tablero para ayudar a los estudiantes a tomar notas más estructuradas. Las preguntas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de conflicto identificas en la escena (intrapersonal, interpersonal, religioso, familiar, de poder, armado)? • ¿Qué emociones experimentaron los personajes durante el conflicto? • ¿Cuáles crees que fueron las causas o motivaciones detrás del conflicto mostrado? • ¿Cuál es el impacto social de ese conflicto? • ¿Cuáles son las consecuencias a corto y largo plazo de no resolver un conflicto adecuadamente? <p>Las escenas seleccionadas son de películas conocidas por los estudiantes (<i>Coco</i>, <i>Intensamente</i>, <i>Mulán</i>, <i>Los juegos del hambre</i>, <i>El príncipe de Egipto</i>, <i>Valiente</i>, <i>Sin novedad en el Frente</i>), esto con el fin de aumentar el interés en la clase.</p>		
<p>Discusión en grupos y creación de mapas mentales</p>	<p>Después de observar los fragmentos de las películas, se les pedirá a los estudiantes que formen seis grupos de 4-5 personas. A cada grupo se le asignará la escena de un conflicto en específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1-conflicto familiar: Películas <i>Coco</i> y <i>Valiente</i> • Grupo 2-conflicto Intrapersonal: Película <i>Intensamente</i> • Grupo 3-conflicto religioso: Película <i>El príncipe de Egipto</i> • Grupo 4-conflicto social y político: Película <i>Los juegos del hambre</i> • Grupo 5-conflicto armado: Películas <i>Sin novedad en el frente</i> y <i>Los colores de la montaña</i> • Grupo 6-conflicto social e ideológico: Películas <i>Talentos ocultos</i> y <i>Mulán</i> <p>Cada grupo deberá realizar un mapa mental en un octavo de cartulina con la película que le correspondió. En el mapa mental se deben de abordar las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tipo de conflicto crees que se presenta en la película? Explica por qué clasificas el conflicto de esa manera. 	<p>20 minutos (7:20-7:40)</p>	<p>-Cartulina -Lápiz -Colores -Marcadores</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 2. ¿Cuáles son las causas del conflicto en la película? 3. ¿Qué emociones experimentan los personajes principales a lo largo del conflicto? 4. ¿Qué factores contribuyen a la escalada o resolución de un conflicto? 5. ¿Qué estrategias podrían ser útiles para prevenir o resolver conflictos en el futuro? 		
Cierre 30 minutos			
Socialización	Cada grupo pasará al frente y compartirá el mapa mental que realizó. Cada grupo tendrá 3 minutos para compartir su ejercicio.	25 minutos (7:40-8:05)	-Mapa mental
Reflexión final	Después de la presentación de los mapas el profesor va a guiar una reflexión de cierre donde los estudiantes identifiquen los elementos comunes y las diferencias en los conflictos visualizados.	5 minutos (8:05-8:10)	-Tablero -Marcadores
Tarea	<p>Para finalizar el profesor les va a dejar una tarea para la próxima clase a sus estudiantes:</p> <p>Escribir en una hoja tamaño carta una experiencia personal de conflicto, donde describas detalladamente la situación, las emociones experimentadas, el impacto del conflicto y cómo se resolvió (o no se resolvió).</p> <p>Para ello es importante tener en cuenta las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Describe la situación de conflicto en la que te encontraste. ¿Qué eventos llevaron a esta situación? 2. ¿Qué emociones experimentaste durante el conflicto? 3. ¿Qué aspectos de la situación te afectaron más profundamente? Considera tanto el impacto emocional como el impacto en tus relaciones y tu entorno. 4. ¿Cómo se resolvió el conflicto, si es que se resolvió? Si no se resolvió, ¿qué obstáculos impidieron la resolución? 5. ¿Qué tipo de conflicto identificas en tu experiencia (intrapersonal, interpersonal, familiar, etc.)? Explica por qué clasificas el conflicto de esa manera. 	5 minutos (8:10-8:15)	-Tablero -Marcadores

Tabla 7. Planeación de la sesión 2: Introducción al conflicto armado en Colombia a través de la fotografía

SESIÓN 2		Duración: 90 minutos	
INTRODUCCIÓN AL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Comprender las implicaciones sociales, políticas y humanas del conflicto armado en Colombia a través del análisis de fotografías de Jesús Abad Colorado. Desarrollar habilidades en los estudiantes para analizar, interpretar y comunicar sus observaciones sobre fotografías del conflicto armado. Fomentar la empatía y la sensibilización en los estudiantes hacia las víctimas del conflicto armado en Colombia mediante la observación y reflexión sobre las historias capturadas en las fotografías de Jesús Abad Colorado. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Introducción al conflicto armado en Colombia: actores involucrados e impacto en la sociedad. La fotografía como medio de Documentación y Comunicación. Introducción a Jesús Abad Colorado y su trabajo fotográfico "El Testigo". Desarrollo de habilidades de análisis e interpretación. 		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Fotografías de Jesús Abad Colorado Fichas bibliográficas Proyector, pantalla o pizarra digital Hojas de trabajo para análisis de imágenes Cartulinas Marcadores, lápices, tijeras y pegamento 		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos
Inicio 20 minutos			
Descifrando Historias Visuales	<p>El profesor iniciará con una actividad de conocimientos previos sobre el conflicto armado en Colombia, utilizando el análisis de imágenes. El profesor llevará a clase dos fotografías de gran tamaño (pliego) de la colección "El Testigo" de Jesús Abad Colorado. Para el desarrollo de la actividad se entregará a cada estudiante una ficha bibliográfica y se les pedirá que observen detalladamente las imágenes y escriban en la ficha lo que ven en las fotografías. Para incentivar la observación crítica, los estudiantes deberán de responder en la ficha las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué está ocurriendo en la fotografía? 	20 minutos (6:40-7:00)	-Fotografías -Tablero -Fichas de colores -Lápiz -Cinta

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué emociones o sensaciones te transmite la fotografía? <p>Después, los estudiantes pasarán adelante y pegarán las fichas bibliográficas alrededor de las fotografías. A partir de lo escrito por los y las estudiantes el profesor guiará una discusión haciendo énfasis en las similitudes y diferencias que se encuentran en lo escrito por los estudiantes.</p>		
Desarrollo 60 minutos			
Explicación docente	<p>Después de la actividad de introducción, el profesor realiza una presentación por medio de diapositivas sobre el fotógrafo Jesús Abad Colorado y su obra. Esta explicación se dividirá en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Breve biografía de Jesús Abad Colorado. 2. Importancia de su trabajo fotográfico en el contexto del conflicto armado en Colombia. 3. Muestra de algunas de sus fotografías más icónicas y su contexto. (Aquí el profesor explicará el contexto de las dos fotografías que se presentaron al inicio de la clase). <p>En la explicación el profesor va a retomar las ideas planteadas por los y las estudiantes durante las dos actividades de introducción.</p>	15 minutos (7:00-7:15)	<ul style="list-style-type: none"> -Televisor -Computador -Presentación de diapositivas: https://www.cannva.com/design/DAGL-fVqc8I/q285Ju1BcN_msVB3GRZXHA/view?utm_content=DAGL-fVqc8I&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=unique-links&utlid=hcdb26027f0
Análisis de imágenes	<p>Después de la explicación por el profesor se realizará un ejercicio de análisis de fotografías del conflicto armado. Para ello, los estudiantes se dividirán en grupos de 5-6 personas. Cada grupo recibirá una fotografía diferente de Jesús Abad Colorado.</p> <p>Cada grupo deberá responder en una hoja para entregar las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción: Describe detalladamente todos los elementos presentes en la fotografía: ¿Qué ves en la imagen? ¿Quiénes están en la fotografía? ¿Dónde están? 	45 minutos (7:15-8:00)	<ul style="list-style-type: none"> -Fotografías -Hojas -Cartulina -Lápiz -Colores -Marcadores -Cinta

	<p>2. Contexto: ¿Qué crees que está ocurriendo en la imagen? ¿Cuál es el contexto histórico y social de la fotografía?</p> <p>3. Emoción y Sentimiento: ¿Qué emociones te provoca la imagen? ¿Qué crees que sienten las personas retratadas?</p> <p>4. Análisis Crítico: ¿Qué mensaje crees que el fotógrafo quiere transmitir con esta imagen?</p> <p>Después de responder estas preguntas los y las estudiantes discutirán sus respuestas dentro de sus grupos y prepararán una breve presentación en un cuarto de cartulina. En la cartulina, pegarán la fotografía asignada y escribirán:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un título para la imagen. • Un resumen de sus respuestas a cada pregunta de la actividad anterior. • Comentarios o dibujos adicionales que consideren relevantes para el análisis. 		
Cierre 5 minutos			
Indicaciones para la próxima clase	Al finalizar la clase cada grupo le entregará al profesor la hoja con las respuestas a las preguntas y las cartulinas. También se les indicará a los estudiantes que la próxima clase iniciará con la presentación de las carteleras.	5 minutos (8:00-8:05)	

Tabla 8. Planeación de la sesión 3: Causas y consecuencias del conflicto armado colombiano

SESIÓN 3		Duración: 70 minutos	
CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL CONFLICTO ARMADO			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las causas principales del conflicto armado en Colombia. • Analizar las consecuencias del conflicto armado en la sociedad colombiana. • Reflexionar sobre el impacto del conflicto en las comunidades. • Vincular los contextos de las fotografías analizadas con los eventos históricos del conflicto armado en Colombia. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Causas históricas, políticas, sociales y económicas del conflicto armado: desigualdad social, lucha por tierras, narcotráfico, corrupción, etc. 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencias sociales, económicas, y políticas del conflicto armado: desplazamiento forzado, víctimas civiles, reclutamiento forzado, violencia sexual, impacto en la economía y la cultura, etc. • Análisis contextual de fotografías de Jesús Abad Colorado. 		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Carteleras de análisis de fotografías realizadas por los estudiantes. • Contextos históricos de las fotografías (impresos o en presentación). • Televisor y computador. • Hojas y lápices 		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos
Inicio 25 minutos			
Socialización de Carteleras	Para iniciar la clase cada grupo presentará la cartulina con el análisis de las fotografías de Jesús Abad Colorado que realizaron en la clase anterior. Cada grupo tendrá 3-4 minutos para explicar su análisis, incluyendo la descripción de la imagen, el contexto que dedujeron y las emociones que les provocó la fotografía.	30 minutos (6:40-7:05)	-Carteleras -Cinta
Desarrollo 55 minutos			
Análisis contextualizado de fotografías	<p>Con el fin que los estudiantes no solo analicen las imágenes desde una perspectiva visual, sino que también las comprendan en un contexto más amplio del conflicto armado en Colombia, el profesor proporcionará el contexto histórico y social de cada fotografía analizada. Cada grupo recibirá una hoja con la información contextual relevante sobre la imagen que analizaron. En grupos, los estudiantes integrarán el nuevo contexto proporcionado con su análisis previo, identificando cualquier nueva información que no habían considerado anteriormente.</p> <p>Cada grupo deberá hacer un cuadro comparativo sobre las causas principales del conflicto representado en la imagen y las consecuencias del conflicto para las personas y comunidades retratadas en la fotografía.</p>	30 minutos (7:05-7:35)	-Hojas -Lápiz -Contextos históricos de las fotografías: https://drive.google.com/file/d/16qgCaJKjfLbZpQoMRKVtATEhTNm26Vps/view?usp=drive_link
Socialización	Cada grupo compartirá sus respuestas y reflexiones con el resto de la clase. Mientras el profesor escribe en el tablero las causas y las consecuencias que cada grupo mencione.	25 minutos (7:35-8:00)	-Tablero -Marcadores
Cierre			

5 minutos			
Cierre	El profesor guiará una reflexión final, resaltando los puntos comunes y las diferencias identificadas por los estudiantes. Y cerrará con una conclusión sobre las causas y consecuencias del conflicto armado en Colombia.	5 minutos (8:00-8:05)	-Tablero -Marcadores
Indicaciones próxima clase	<p>Tarea para la Próxima Clase:</p> <p>Investigación sobre temporalidades del Conflicto:</p> <p>Los estudiantes se dividirán en grupos de 6 personas y a cada grupo se le asignará una temporalidad específica del conflicto armado en Colombia.</p> <p>Cada grupo debe investigar y traer a clase una lista cronológica de los eventos más importantes del conflicto armado colombiano ocurridos durante su temporalidad asignada y una breve descripción de cada evento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo #1: 1940-1960 • Grupo #2: 1960-1970 • Grupo #3: 1970-1980 • Grupo #4: 1980-2000 • Grupo #5: 2000-2020 • 	5 minutos (8:05-8:10)	

Tabla 9. Planeación de la sesión 4: Historia del conflicto armado en Colombia

SESIÓN 4	Duración: 70 minutos
HISTORIA DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir a los estudiantes al contexto histórico del conflicto armado en Colombia. • Identificar los principales hitos del conflicto armado en Colombia. • Desarrollar habilidades de investigación y presentación. • Elaborar una línea de tiempo colectiva que visualice la evolución del conflicto armado.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico del conflicto armado en Colombia • Principales hitos del conflicto armado colombiano • Temporalidad y cronología del conflicto

Recursos	Pizarrón y marcadores Hojas de papel grandes o un rollo de papel para la línea de tiempo Marcadores y bolígrafos Cinta adhesiva Dispositivos con acceso a internet (si es posible, para consultas adicionales)		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos
Inicio 10 minutos			
Introducción	El profesor inicia retomando el tema de la clase anterior, haciendo un repaso sobre las causas y consecuencias del conflicto armado. Luego, explica el objetivo de la clase y la importancia de entender el contexto histórico del conflicto armado en Colombia.	10 minutos (6:40-6:50)	-Tablero -Marcadores
Desarrollo 50 minutos			
Elaboración de las Líneas de Tiempo por Grupos	El profesor proporcionará las instrucciones para la actividad, explicando detalladamente cómo cada grupo creará una línea de tiempo de su temporalidad asignada, utilizando la información investigada en la tarea de la clase anterior. Se les pedirá a los grupos que utilicen los materiales solicitados para esta clase (papel periódico, marcadores y bolígrafos) para elaborar su línea de tiempo. El profesor comenzará explicando qué es una línea de tiempo, para qué sirve y cómo se elabora, asegurándose de que los estudiantes comprendan completamente el proceso antes de comenzar la actividad.	40 minutos (6:50-7:30)	-Papel periódico -Marcadores -Colores -Colbon -Tijeras
Unificación de la Línea de Tiempo Colectiva	Una vez realizadas las líneas de tiempo de cada grupo, se unirán las líneas para formar una sola línea de tiempo colectiva de toda la historia del conflicto armado en Colombia.	5 minutos (7:30-7:35)	-Cinta
Presentación de la línea de tiempo	Posteriormente, cada grupo tendrá 5 minutos para presentar su línea de tiempo, presentando la lista cronológica de eventos y breves descripciones, destacando los más importantes.	30 minutos (7:35-8:05)	Líneas de tiempo elaboradas por los estudiantes
Cierre 5 minutos			
Cierre	Al finalizar la clase el profesor recogerá las líneas de tiempo y dará las indicaciones para la próxima clase. 1. Los estudiantes se organizarán en 5 grupos, y a cada grupo se le asignará un actor del conflicto armado (Guerrillas, Paramilitares, Fuerzas armadas, Narcotraficantes y Civiles)	5 minutos (8:05-8:10)	Tarea #1: https://www.canva.com/design/DAGMQfV3H8I/YDm127_w3IVtLpGwQ90MFQ/view?utm_content=

	<p>y tendrán que hacer una investigación sobre el actor asignado para realizar un debate de rol la siguiente clase (el contexto y la moción del debate se encuentra en el enlace de la tarea #1).</p> <p>2. Cada estudiante deberá investigar y responder en su cuaderno las siguientes preguntas de la tarea #2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo y por qué surgieron las principales guerrillas en Colombia? • ¿Qué objetivos o intereses persiguen las guerrillas en Colombia? (por ejemplo, políticos, económicos, sociales). • ¿Qué motivó la creación de los grupos paramilitares en Colombia? • ¿Qué objetivos o intereses persiguen los paramilitares en Colombia? (por ejemplo, políticos, económicos, sociales). • ¿Cuál ha sido el rol de las fuerzas del Estado (policía y ejército) en el conflicto armado en Colombia? • ¿Cómo se relaciona el narcotráfico con el conflicto armado en Colombia? • ¿Cómo ha sido la experiencia de los civiles en medio del conflicto armado? 		<p>nt=DAGMQfV3H8I&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor</p> <p>Tarea #2: https://www.canva.com/design/DAGN4t8cLWo/d7ebhDtEe9CmLuSDOwtA/view?utm_content=DAGN4t8cLWo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 10. Planeación de la sesión 5: Actores del conflicto armado colombiano

SESIÓN 5		Duración: 70 minutos
ACTORES DEL CONFLICTO ARMADO		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y describir los principales actores del conflicto armado en Colombia. • Comprender el rol y las motivaciones de cada actor en el conflicto. • Desarrollar habilidades de argumentación y trabajo en equipo mediante un debate. 	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Guerrillas (FARC, ELN, etc.). • Grupos paramilitares. • Fuerzas del Estado (Ejército, Policía). • Narcotráfico y crimen organizado. 	

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Televisor • Computador • Tablero • Marcadores • Cronometro 		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos
Inicio 20 minutos			
Retroalimentación: Líneas del Tiempo	La clase inicia dando una retroalimentación de la actividad de la clase anterior. Para ello, la profesora proyectará video de 5 minutos donde se resume la historia del conflicto armado en Colombia. La profesora irá pausando el video para hacer pequeñas intervenciones y hacer preguntas a los estudiantes.	10 minutos (6:40-6:50)	-Televisor -Computador -Video: https://www.youtube.com/watch?v=0zmDS18SoWA&t=57s
Introducción a los actores del conflicto armado	Se realiza una breve explicación sobre los actores involucrados en el conflicto armado en Colombia.	15 minutos (6:50-7:05)	-Televisor -Computador -Video: https://www.youtube.com/watch?v=HIMHytmJ1o
Explicación del debate	Tran realizar una introducción a los diferentes actores del conflicto armado, la profesora dará las indicaciones sobre las reglas del debate.	5 minutos (7:05-7:10)	-Tablero -Marcadores
Desarrollo 50 minutos			
Debate	APERTURA DEL DEBATE <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los Grupos (5 minutos): Cada grupo tendrá 1 minuto para presentarse y describir brevemente el actor del conflicto que representarán (Guerrillas, Paramilitares, Narcotráfico, Civiles, Fuerzas Armadas). • Declaración Inicial (10 minutos): Cada grupo presenta una declaración inicial de 2 minuto que resuma su posición y principales argumentos frente a la moción del debate. • Ronda de Réplicas (10 minutos): Cada grupo tiene 2 minuto para responder a los argumentos de otro grupo, señalando contradicciones o defendiendo su postura. 	50 minutos (7:10-8:00)	-Cronometro

	<p>DEBATE LIBRE (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción Abierta: Después de las rondas formales, el debate se abre para que los grupos interactúen de manera más dinámica. Cada grupo puede intervenir para defender su postura, cuestionar a otros grupos, o aportar nuevos argumentos. <p>CIERRE DEL DEBATE (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones: Cada grupo tiene 1 minuto para hacer un cierre de sus argumentos, reafirmando su postura y respondiendo a los puntos que consideren más importantes del debate. <p>Importante-Moderación: La docente modera la discusión para asegurarse de que todos los grupos tengan la oportunidad de participar y que el debate se mantenga respetuoso y constructivo. El docente puede intervenir para redirigir el debate si se desvía del tema principal.</p>		
Cierre 5 minutos			
Reflexión Guiada	Después del cierre del debate, la profesora guía una reflexión sobre lo aprendido y pregunta a los estudiantes cómo se sintieron al representar a su actor, si hubo algún cambio en su percepción del conflicto, y qué dificultades encontraron al defender su postura.	5 minutos (8:00-8:05)	
Indicaciones próxima clase	Se les informa a los estudiantes que en la siguiente clase se llevará a cabo una evaluación de selección múltiple sobre los temas abordados en las anteriores clases: <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de conflicto • Relación entre la fotografía y el conflicto armado • Causas y consecuencias del conflicto armado • Historia del conflicto armado • Actores del conflicto armado 	5 minutos (8:05-8:10)	-Tablero -Marcadores

Tabla 11. Planeación de la sesión 6: Evaluación del conflicto armado en Colombia

SESIÓN 6		Duración: 80-70 minutos	
EVALUACIÓN DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el conocimiento: Determinar el nivel de comprensión de los estudiantes sobre los temas abordados en las clases anteriores, incluyendo los tipos de conflicto, la relación entre fotografía y conflicto, las causas y consecuencias del conflicto armado, la historia del conflicto armado, y los actores involucrados. • Fomentar la reflexión crítica: Promover que los estudiantes reflexionen sobre los contenidos aprendidos y puedan aplicar sus conocimientos en la resolución de preguntas y problemas. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de conflicto • Relación entre la fotografía y el conflicto armado • Causas y consecuencias del conflicto armado • Historia del conflicto armado • Actores del conflicto armado 		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de evaluación impreso: Evaluación-Primera Fase.docx • Tablero • Marcadores • Cronometro 		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos
Inicio 10 minutos			
Indicaciones e instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones: La profesora inicia la clase explicando brevemente el propósito de la evaluación y lo que se espera de los estudiantes. Se les brinda a los estudiantes las instrucciones generales de la evaluación, cómo deben completar cada sección, y cómo manejar el tiempo. • Resolución de dudas: La profesora permite que los y las estudiantes hagan preguntas sobre el formato o las instrucciones, pero no sobre el contenido. 	10 minutos (8:30-8:40)	-Tablero -Marcadores
Desarrollo 40 minutos			
Desarrollo de la evaluación	La profesora entrega el cuestionario prediseñado a cada estudiante y los estudiantes completan la evaluación individualmente y en silencio.	40 minutos (8:40-9:20)	-Cuestionario de evaluación impreso -Cronometro

	La profesora va a circulará por el aula para monitorear el progreso y asegurarte de que los estudiantes estén trabajando de acuerdo con las instrucciones.		
Cierre 30 minutos			
Revisión colectiva	<p>Después de finalizar la evaluación, cada estudiante recibirá la evaluación de un compañero y deberá corregirla siguiendo las indicaciones proporcionadas por la profesora. La profesora leerá en voz alta cada pregunta, y los estudiantes compartirán la respuesta de su compañero. Entre todos los y las estudiantes se mirará cuáles eran las respuestas correctas. Esta actividad no solo refuerza el aprendizaje, sino que también involucra a los estudiantes en el proceso de evaluación, haciéndolos partícipes activos en su educación.</p> <p>Finalmente, los estudiantes devolverán las evaluaciones corregidas a la profesora quien luego las volverá a revisar.</p>	20 minutos (9:20-9:40 am)	-Evaluaciones realizadas por los estudiantes -Tablero -Marcadores
Indicaciones próxima clase	<p>Para la próxima clase los y las estudiantes deberán realizar la siguiente tarea:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ver la película “<i>Los Colores de la Montaña</i>”. 2. En una hoja cuadriculada responder las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el tema central de la película? • ¿Qué actores del conflicto armado aparecen en la película? Has una descripción de cada actor. • ¿De qué manera la escuela se ve afectada por el conflicto armado • ¿Cómo afecta el conflicto armado la vida cotidiana de los niños y niñas en la película • ¿Cuál fue la escena que más te llamó la atención de la película? ¿Por qué te llamo la atención esa escena? 	10 minutos (9:40-9:50 am)	-Tablero -Marcadores

2. FASE DE PROBLEMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN CINEMATOGRAFICA

Objetivo: Cuestionar supuestos, identificar sesgos y evaluar críticamente las representaciones cinematográficas del conflicto armado en Colombia.

Tabla 12. Planeación de la sesión 7: Desplazamiento forzado: "Los colores de la montaña"

SESIÓN 7		Duración: 70 minutos	
DESPLAZAMIENTO FORZADO: "LOS COLORES DE LA MONTAÑA"			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Comprender el fenómeno del desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado colombiano. Analizar el impacto del desplazamiento forzado en las comunidades afectadas. Analizar cómo se refleja el desplazamiento forzado en expresiones artísticas, como el cine y la música. Reflexionar sobre el impacto social del desplazamiento forzado por medio de la Película "Los colores de la Montaña". 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Concepto de desplazamiento forzado en el conflicto colombiano. Causas del desplazamiento forzado. Impacto del desplazamiento forzado en las personas y comunidades. Análisis de escenas clave de la película "Los colores de la montaña" que representan el desplazamiento forzado. Análisis de las canciones "Caminantes" y "Radiante diamante", que abordan la violencia y sus consecuencias en la sociedad colombiana. 		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Televisor y computador Escenas de la película "Los colores de la montaña" Letra de las canciones impresas o proyectadas Canciones: "Caminantes" de Luz Marian Posada y "Radiante diamante" de aterciopelados. 		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos
Inicio			
10 minutos			
Socialización de la tarea	La clase inicia con una socialización de la tarea que los estudiantes debían de hacer de manera individual con base en la película "Los Colores de la Montaña". La profesora abordará cada pregunta y algunos estudiantes compartirán sus respuestas.	15 minutos (6:40-6:55 am)	-Hojas de respuesta de los estudiantes
Análisis de cancones	A cada estudiante se le entregará una pequeña hoja con la letra de las dos canciones (<i>Caminantes</i> de Luz Marina Posada y <i>Errante Diamante</i> de aterciopelados). En el computador se reproducirán las dos canciones y los y las estudiantes deberán seguir la letra mientras la escucha.	35 minutos (6:55-7:30 am)	-Computador -Televisor -Letra impresa de las canciones

	<p>Después de escuchar las canciones, cada estudiante responderá en una hoja las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué emociones te generó las canciones? • ¿Qué situaciones y personajes se reflejan en la canción? • ¿Cómo se relacionan las canciones con el desplazamiento forzado? <p>Los estudiantes tendrán 10 minutos para responder las preguntas. Luego se va a realizar una socialización de las respuestas con el fin de hacer un análisis colectivo de las canciones.</p>		
Explicación docente	<p>La profesora realiza una explicación de lo qué es el desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado en Colombia, donde se explica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las diferencias entre migración voluntaria y migración forzada. • Las causas y consecuencias del desplazamiento forzado • Los desafíos que enfrentan las personas sometidas al desplazamiento forzado • El concepto del desplazamiento interno y el impacto que ha tenido este en Colombia <p>Esta explicación se realiza a partir de los postulados presentados en el artículo <i>El desplazamiento forzado en Colombia: una revisión histórica y demográfica</i> de Nubia Yaneth Ruiz.</p>	10 minutos (7:30-7:40 am)	
Desarrollo 40 minutos			
Análisis de la película “Los Colores de la Montaña”	<p>Se proyectarán 4 escenas de la película que representan el desplazamiento forzado. Después de proyectar cada escena, los estudiantes se organizan en grupos y deberán realizar un análisis de la una de las escenas que les corresponde respondiendo las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se representa el conflicto armado en la escena? ¿Qué 	20 minutos (7:40-8:00 am)	-Televisor -Computador -Escenas

	<p>aspectos del conflicto quedan más evidentes a través de las imágenes y la narrativa?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. ¿En esta escena cómo se presentan los personajes afectados por el desplazamiento? 3. ¿Qué simbolismos se utilizan en la película para representar el conflicto y el desplazamiento? (Por ejemplo, el balón en el campo de minas, los espacios vacíos, etc.) 4. ¿Cuál crees que era la intención del director y el guionista con esta escena? ¿Qué se busca que el espectador vea y sienta? 5. ¿Qué colores predominan en la película? ¿Cómo crees que estos colores afectan el ambiente y la emoción de las escenas? 6. ¿Qué papel juega la escenografía en la creación de la atmósfera? ¿Cómo influyen los colores, la luz y los objetos en la percepción del estado emocional de los personajes? <p>Es posible que los estudiantes no terminen de responder las preguntas debido al tiempo, así que esta actividad se terminaría la próxima clase.</p>		
Cierre 10 minutos			
Indicaciones para la próxima clase	<p>Para la próxima clase los y las estudiantes deberán realizar la siguiente tarea:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ver la película “Voces Inocentes”. 2. Después de ver la película, cada estudiante va a escribir una carta dirigida a un niño o niña que vive en una situación de conflicto armado. La carta debe ser personal y debe reflejar: <ul style="list-style-type: none"> • Sus pensamientos: Qué les gustaría compartir con un niño o niña en esa situación. • Sus sentimientos: Cómo se sienten al pensar en la vida de un 	10 minutos (8:00-8:10 am)	-Tablero -Marcadores

	<p>niño o niña en un conflicto armado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus palabras de apoyo: Qué palabras de aliento, esperanza o consuelo podrían ofrecer. <p>La carta puede ser escrita a mano o digitalmente. Los estudiantes pueden incluir elementos visuales si lo desean</p>		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Tabla 13. Planeación de la sesión 8: La infancia en medio del conflicto armado: "Pequeñas voces"

SESIÓN 8		Duración: 70 minutos	
LA INFANCIA EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO: "PEQUEÑAS VOCES"			
Objetivos	<p>Desplazamiento Forzado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender el fenómeno del desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado colombiano. • Analizar el impacto del desplazamiento forzado en las comunidades afectadas. • Reflexionar sobre el impacto social del desplazamiento forzado por medio de la Película "Los colores de la Montaña". <p>La infancia en medio del conflicto Armado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender cómo los niños, niñas y jóvenes se ven afectados por el conflicto armado. • Reflexionar sobre las experiencias de la infancia en contextos de guerra. • Analizar las representaciones de la infancia en las películas "Voces Inocentes" y "Los Colores de la Montaña". • Comprender el fenómeno del reclutamiento forzado y su impacto en niños y jóvenes 		
Contenidos	<p>Desplazamiento Forzado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impacto del desplazamiento forzado en las personas y comunidades. • Análisis de escenas clave de la película "Los colores de la montaña" que representan el desplazamiento forzado. <p>La infancia en medio del conflicto Armado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impacto del conflicto armado en la infancia. • Análisis de la película "Pequeñas Voces" como herramienta educativa 		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Televisor y computador • Escenas de la película "Los colores de la montaña" 		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos
	Inicio 10 minutos		

Análisis de la película “Los Colores de la Montaña”	La clase inicia dando continuidad a la actividad de la clase anterior. Los y las estudiantes tendrán 20 minutos para terminar de analizar la escena asignada.	30 minutos (6:40-7:10 am)	
Desarrollo 40 minutos			
Socialización	Se va a proyectar cada escena en el televisor y cada grupo presentará su análisis crítico, resaltando los aspectos que consideran más significativos en la construcción de la narrativa sobre el desplazamiento forzado. Al final de la presentación de cada grupo la profesora va a realizar una intervención para mencionar elementos que a lo mejor los estudiantes no hayan mencionado.	30 minutos (7:10-7:40 am)	-Televisor -Computador
Introducción a “Pequeñas Voces”	<p>Una vez finalizado el tema del desplazamiento forzado, se da inicio a la nueva temática: La Infancia en Medio del Conflicto Armado. Para ello se hará una introducción a partir breve presentación de la película <i>"Pequeñas voces"</i>, enfocándose en su técnica visual (animación basada en dibujos hechos por niños víctimas del conflicto) y su relevancia para entender la realidad que viven los niños y niñas en el conflicto armado.</p> <p>Además, se va a plantear a los estudiantes la pregunta: "¿Cómo creen que el conflicto armado afecta la vida de un niño o niña?". Con el fin de que algunos estudiantes compartan sus ideas brevemente.</p>	5 minutos (7:40 – 7:45 am)	-Televisor -Computador -Escenas
Análisis de escenas	<p>La profesora eligió anteriormente un conjunto de escenas que retrata lo vivido por los 4 personajes principales. Estas escenas serán enviadas al grupo de WhatsApp. La idea es que se formen 5 grupos (a cada grupo le corresponderá una escena) y observen la escena correspondiente en sus celulares y puedan socializar lo observado a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué está ocurriendo en la escena? • ¿Cómo crees que se siente el niño o la niña en esta situación? • ¿Qué cambios ves en el entorno o en la vida del niño a lo largo de la escena? • ¿Qué símbolos o elementos visuales son importantes en esta escena? 	20 minutos (7:45-8:05 am)	-Celulares de los estudiantes

Cierre 10 minutos			
Indicaciones para la próxima clase	Para la próxima clase los y las estudiantes deberán realizar la siguiente tarea: 1. Cada grupo debe traer un cuarto de cartulina, periódicos o revistas, tijeras, colbón y marcadores.	10 minutos (8:00-8:10 am)	-Tablero -Marcadores

Tabla 14. Planeación de la sesión 9: La infancia en medio del conflicto armado: "Pequeñas voces" (segunda parte)

SESIÓN 9		Duración: 70 minutos	
LA INFANCIA EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO: "PEQUEÑAS VOCES"			
Objetivos	La infancia en medio del conflicto Armado: <ul style="list-style-type: none"> • Comprender cómo los niños, niñas y jóvenes se ven afectados por el conflicto armado. • Reflexionar sobre las experiencias de la infancia en contextos de guerra. • Analizar las representaciones de la infancia en las películas "Voces Inocentes" • Comprender el fenómeno del reclutamiento forzado y su impacto en niños y jóvenes 		
Contenidos	La infancia en medio del conflicto Armado: <ul style="list-style-type: none"> • Impacto del conflicto armado en la infancia. • Análisis de la película "Pequeñas Voces" como herramienta educativa 		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Televisor y computador • Escenas de la película "Pequeñas voces" • Cartulina • Colbon • Periódicos o revistas • Tijeras • Colores y Marcadores 		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos
Inicio 10 minutos			
Análisis de la película "Pequeñas Voces"- Cartel narrativo	La clase inicia dando continuidad a la actividad de la clase anterior. Los y las estudiantes tendrán 40 minutos realizar un cartel narrativo. Cada grupo deberá representar su escena de manera visual. El cartel debe incluir imágenes, símbolos, palabras clave o frases que reflejen cómo el conflicto afecta a los niños. El análisis debe de centrarse en tres aspectos de la escena:	40 minutos (6:40-7:10 am)	-Cartulina -Colbon -Tijeras -Colores -Marcadores

	<ul style="list-style-type: none"> • Capa emocional y personal: Representar visualmente lo que el niño experimenta, sus emociones, y su reacción al conflicto. Utilicen dibujos, palabras clave o frases que reflejen los sentimientos del niño. • Capa contextual y crítica: Analizar el contexto histórico y social del conflicto armado que se ve en la escena. Los estudiantes deben responder visualmente a preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué actores del conflicto están presentes en la escena (guerrillas, paramilitares, ejército, etc.)? ○ ¿Qué dinámicas del conflicto (desplazamiento, reclutamiento, violencia) afectan al niño? ○ ¿Cómo el conflicto armado altera la vida cotidiana del niño y de su comunidad? ○ ¿Qué consecuencias sociales y políticas tiene este tipo de eventos para el país? 		
Desarrollo			
40 minutos			
Proyección de escenas y socialización por grupos	Se proyectarán las escenas de la película " <i>Pequeñas Voces</i> " y después cada grupo socializará su cartel narrativo.	40 minutos (7:10-8:00 am)	-Televisor -Computador -Escenas
Cierre			
10 minutos			
Indicaciones para la próxima clase	<p>Para la próxima clase los y las estudiantes deberán realizar la siguiente tarea:</p> <p>1. Cada estudiante debe ver la película "Silencio en el paraíso", prestando atención a las escenas clave que muestran las implicaciones de los falsos positivos y cómo estos afectan a los personajes.</p> <p>2. Elegir una escena central o temática:</p> <p>Elige una escena o tema específico que consideres representativo de los falsos positivos o de la violencia estatal, y sobre el cual quieras profundizar.</p>	40 minutos (6:40-7:10 am)	-Tablero -Marcadores

	<p>3. Crear el cartel narrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visual: Dibuja o diseña digitalmente una representación visual de la escena o tema elegido. Puedes incluir: <p>Elementos simbólicos (colores, objetos, lugares) que representen las emociones, el conflicto y las injusticias. Imágenes que conecten la historia personal de los personajes con la situación social o política que viven.</p> <p>Usa metáforas visuales o símbolos que representen la fragilidad de la vida y la injusticia social.</p> • Texto: Incluye un breve texto en el cartel (máximo 100 palabras) que explique: <p>¿Qué representa la escena o tema que has elegido?</p> <p>¿Qué mensaje principal crees que quiere transmitir la película sobre los falsos positivos o la violencia</p> 		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Tabla 15. Planeación de la sesión 10: Falsos positivos: "Silencio en el Paraíso"

SESIÓN 10		Duración: 70 minutos
FALSOS POSITIVOS: SILENCIO EN EL PARAÍSO		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el concepto de falsos positivos en el contexto colombiano. • Analizar el impacto del conflicto armado en la vida de los jóvenes a través de las representaciones cinematográficas. • Representar visualmente los elementos clave de los "falsos positivos" en el conflicto armado colombiano. • Desarrollar habilidades críticas al interpretar escenas de la película desde una perspectiva histórica y ética. 	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico de los "falsos positivos" (ejecuciones extrajudiciales de civiles presentados como guerrilleros caídos en combate). • Análisis cinematográfico de la película "Silencio en el Paraíso". • Impacto del conflicto armado en las comunidades más vulnerables y el papel de las Fuerzas del Estado. 	

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Televisor y computador • Escenas de la película “Silencio en el Paraíso” • Hojas • Lápices • Colores 		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos
Inicio 10 minutos			
Contextualización	La clase inicia con una lluvia de ideas sobre los falsos positivos. La profesora les pedirá a sus estudiantes que mencionen qué saben sobre este tema, con el fin de acercarse a los conocimientos previos de los estudiantes.	5 minutos (6:40-6:45 am)	-Tablero -Marcadores
Introducción	Tran la lluvia de ideas la profesora proyectará dos videos con el fin de explicar qué son los falsos positivos. La profesora irá pausando los videos para hacerle preguntas a sus estudiantes.	10 minutos (6:45-6:55 am)	-Televisor -Computador -Videos: Madres de Falsos Positivos de Colombia Confesión de militares ante la JEP
Desarrollo 40 minutos			
Proyección: Silencio en el Paraíso	Después de haber explicado qué son los falsos positivos se proyectarán algunas escenas de la película “ <i>Silencio en el Paraíso</i> ”.	20 minutos (6:55-7:15am)	-Televisor -Computador -Escenas
Análisis: Silencio en el Paraíso	Los estudiantes trabajarán individualmente en un análisis crítico guiado por preguntas clave sobre <i>Silencio en el Paraíso</i> . Las preguntas que deben de responder cada uno de los estudiantes son: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué son los falsos positivos según la película? 2. ¿Cómo afecta el contexto social y político a los personajes principales? Da un ejemplo 3. ¿Qué mensaje crees que quiso transmitir el director con la película? 4. Los estudiantes deben seleccionar un aspecto clave de la película (una escena, un personaje o un tema) y representarlo en una caricatura. La caricatura debe incluir elementos visuales que expresen: 	50 minutos (7:15-8:05 am)	-Hojas -Lápiz -Colores

	<ul style="list-style-type: none"> • Los personajes (soldados, víctimas, familiares). • El entorno (conflicto, injusticia, desesperación). • El mensaje que quieren transmitir sobre los “falsos positivos” (denuncia, reflexión, crítica social). <p>Importante: Se evaluará la creatividad, originalidad y la capacidad para transmitir un mensaje crítico sobre los “falsos positivos” a través de la caricatura o historieta. Se valorará la claridad visual y el uso adecuado de símbolos o metáforas.</p>		
Cierre 10 minutos			
Indicaciones para la próxima clase	<p>Para la próxima clase los y las estudiantes deberán realizar la siguiente tarea:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En un papelito deben escribir el nombre de una canción (de cualquier género) que hable sobre el narcotráfico. Si es posible, que en el video de la canción también se muestren dinámicas del narcotráfico en Colombia. 	5 minutos (8:05-8:10 am)	-Tablero -Marcadores

Tabla 16. Planeación de la sesión 11: Narcotráfico en Colombia: "Sumas y restas"

SESIÓN 11		Duración: 70 minutos	
NARCOTRÁFICO EN COLOMBIA: SUMAS Y RESTAS			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la relación entre cultivos ilícitos y el conflicto armado en Colombia. • Reflexionar críticamente sobre las consecuencias sociales, económicas y culturales del narcotráfico en las comunidades rurales y urbanas del país. • Analizar representaciones del narcotráfico en el cine colombiano como punto de partida para discutir sus impactos en la vida cotidiana y en el imaginario colectivo. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Los cultivos ilícitos en Colombia • Relación entre narcotráfico y conflicto armado: • Consecuencias del narcotráfico 		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Televisor y computador • Escenas de la película “Sumas y restas” • Hojas • Lápices • Colores 		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos

Inicio 10 minutos			
Contextualización	La clase inicia escuchando algunas de las canciones en relación con el narcotráfico que las y los estudiantes tenían como tarea, con el fin de analizar cómo este fenómeno ha sido representado en la música popular, identificar sus mensajes implícitos y explícitos, y reflexionar sobre el papel en la vida cotidiana del narcotráfico.	15 minutos (6:40-6:55 am)	-Tablero -Marcadores
Introducción	La profesora proyectará un video con el fin de explicarla relación entre el narcotráfico y el conflicto armado. La profesora irá pausando los videos para hacerle preguntas a sus estudiantes.	5 minutos (6:55-7:00 am)	-Televisor -Computador -Video: <u>Relación del narcotráfico con el conflicto armado</u>
Desarrollo 40 minutos			
Proyección: Sumas y restas	Después se proyectarán algunas escenas de la película <i>Sumas y restas</i> . Durante la proyección se irán pausando las escenas con el fin de propiciar espacios de análisis y discusión colectiva, en los que los estudiantes puedan identificar elementos clave sobre el contexto social del narcotráfico, los dilemas éticos de los personajes y las implicaciones del fenómeno en la vida cotidiana de las comunidades afectadas.	20 minutos (7:00-7:20 am)	-Televisor -Computador -Escenas
Análisis cinematográfico de <i>Sumas y restas</i>	Los estudiantes trabajarán en parejas en un análisis crítico guiado por preguntas clave sobre <i>Sumas y restas</i> . Las preguntas que deben de responder cada uno de los estudiantes son: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Como afecta el narcotráfico a los personajes y a las comunidades en la película? • ¿Qué relación tiene el narcotráfico con el conflicto armado en Colombia? • ¿Qué mensaje crees que quiso transmitir el director con la película? • ¿Crees que la película se relaciona con la situación actual del país a de tu barrio? <p>Una vez completado el análisis, cada pareja compartirá sus reflexiones con el grupo,</p>	40 minutos (7:20-8:05 am)	-Hojas -Lápiz -Colores

	permitiendo contrastar distintas miradas y enriquecer la comprensión colectiva sobre el fenómeno del narcotráfico y su representación en el cine colombiano.		
Cierre 10 minutos			
Indicaciones para la próxima clase	Para la próxima clase los y las estudiantes deberán realizar la siguiente tarea: <ul style="list-style-type: none"> • Consultar qué es un guion cinematográfico y cuáles son sus características 	5 minutos (8:05-8:10 am)	-Tablero -Marcadores

3. FASE DE PRODUCCIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

Objetivo: Fomentar la expresión creativa y crítica por medio de la producción de un filminuto, dándole voz a las experiencias de las comunidades afectadas por el conflicto armado en Colombia.

Tabla 17. Planeación de la sesión 12: ¿Qué es un guion y cuáles son sus características?

SESIÓN 12		Duración: 70 minutos	
¿QUÉ ES UN GUION Y CUÁLES SON SUS CARACTERÍSTICAS?			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender qué es un guion cinematográfico y su función en el proceso audiovisual. • Identificar las características principales de un guion (estructura, formato, tipos de guion, lenguaje visual). • Iniciar la elaboración de ideas para la escritura de un guion breve basado en temáticas abordadas en clases anteriores. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto y función del guion cinematográfico. • Estructura básica del guion (inicio, desarrollo, desenlace). • Elementos y características del guion: acciones, personajes, diálogos, tiempos, etc. 		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Televisor y computador • Video explicativo • Ejemplo de guion impreso • Hojas y lápices • Tablero y marcadores 		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos
Inicio 20 minutos			
Contextualización	La profesora recogerá las ideas de los y las estudiantes sobre la tarea de casa, preguntando: ¿Qué es un guion?, ¿Para qué	5 minutos (6:40-6:45 am)	-Tablero -Marcadores

	sirve?, ¿Qué partes tiene? Las respuestas se registrarán en el tablero y se contrastarán entre sí.		
Explicación conceptual	Se proyectará un video breve explicando qué es un guion cinematográfico, su estructura y sus elementos. Se hará énfasis en el lenguaje visual, y en cómo un guion guía todo el proceso de creación audiovisual.	15 minutos (6:50 - 7:05 am)	-Televisor -Computador -Video: <u>¿Qué es un guion?</u>
Desarrollo 45 minutos			
Actividad creativa inicial	Después de tener claro qué es un guion, los estudiantes por grupos de 3 personas comenzarán a escribir la idea para un guion corto (inspirado en temas como el conflicto armado, el narcotráfico, el desplazamiento forzado, los cultivos ilícitos o la vida cotidiana). Deberán definir: tema, personajes, lugar, conflicto y desenlace.	30 minutos (7:25 - 7:45 am)	-Hojas -Lápices Tablero
Socialización y tarea	Algunos grupos compartirán brevemente su idea inicial.	15 minutos (7:15-8:05 am)	-Tablero -Hojas -Modelo de guion
Cierre 10 minutos			
Indicaciones para la próxima clase	Para la próxima clase los y las estudiantes deberán organizarse en los grupos en los que van a elaborar el filminuto final y van a realizar la siguiente tarea: <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar un primer borrador del guion para la próxima clase sobre un tema del conflicto armado en el que quieran profundizar. Se les entregará una plantilla modelo. 	5 minutos (8:05-8:10 am)	-Tablero -Marcadores

Tabla 18. Planeación de la sesión 13: Técnicas básicas de grabación: sonido, iluminación y escenografía

SESIÓN 13		Duración: 70 minutos
TÉCNICAS BÁSICAS DE GRABACIÓN: SONIDO, ILUMINACIÓN Y ESCENOGRAFÍA		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Conocer los elementos técnicos fundamentales en la realización de un producto audiovisual. Comprender cómo el sonido, la iluminación, la escenografía y el color influyen en el significado y la estética de una escena. 	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Técnicas básicas de grabación: Iluminación (natural y artificial), sonido (ambiente, efectos de sonido, voz en off) y escenografía y ambientación 	

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Celulares • Video explicativo • Hojas y lápices • Tablero y marcadores 		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos
Inicio 20 minutos			
Introducción y conocimientos previos	La profesora preguntará a los estudiantes si alguna vez han grabado un video o una historia con su celular. ¿Qué tuvieron en cuenta para grabarlo? Se registrarán ideas en el tablero para partir de sus saberes previos.	10 minutos (6:40 – 6:50 am)	-Tablero -Marcadores
Explicación guiada	Después de esa socialización e intercambio de experiencias, se proyectará dos videos sobre los aspectos técnicos básicos: luz, sonido y escenografía. Se pausará el video para comentar y hacer preguntas.	20 minutos (6:50 - 7:10 am)	-Televisor -Computador -Video: 10 consejos para grabar vídeo con tu móvil 5 consejos para filmar MEJORES cortometrajes
Desarrollo 45 minutos			
Análisis de escenas	Posteriormente, se proyectarán fragmentos cortos de películas y los estudiantes identificarán en una tabla: tipo de luz, sonidos presentes y escenografía. Se trabajará en parejas.	20 minutos (7:10 – 7:30 am)	-Fragmentos de películas -Hojas Lápices
Actividad práctica en grupos	Los estudiantes, en grupos de 3-4 personas, deberán imaginar una escena de 30 segundos basada en el tema de clases anteriores (narcotráfico, desplazamiento forzado, falsos positivos, rol de la mujer en el conflicto, etc.). Decidirán la escenografía, el sonido y la luz.	20 minutos (7:30-7:50 am)	-Tablero -Hojas -Modelo de guion
Cierre 10 minutos			
Socialización	Los diferentes grupos compartirán los ejercicios realizados en sus celulares.	10 minutos (7:50-8:00 am)	-Tablero -Marcadores

Tabla 19. Planeación de la sesión 14: ¿Cómo editar un video desde tu celular?

SESIÓN 14		Duración: 70 minutos	
¿CÓMO EDITAR UN VIDEO DESDE TU CELULAR?			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender qué es la edición audiovisual y cuál es su función en el proceso de creación de un producto filmico. • Identificar herramientas básicas de edición disponibles en celulares y computadores. • Aplicar conocimientos básicos de edición en clase 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la edición y para qué sirve? • Programas y aplicaciones básicas de edición (CapCut, InShot, iMovie, etc.) • Transiciones • Inserción de música, sonidos, subtítulos e imágenes • Organización de escenas y la estructura narrativa visual 		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Celulares • Acceso a la app de edición gratuita InShot. • Video de ejemplo editado • Televisor • Computador • Hojas y lápices • Tablero y marcadores 		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos
Inicio 20 minutos			
Introducción	La clase iniciará con una pregunta orientadora: ¿Qué es la edición y para qué sirve? La profesora escribirá las ideas en el tablero y explicara que la edición es una etapa creativa que organiza y dota de sentido a las escenas.	10 minutos (6:40 – 6:50 am)	-Tablero -Marcadores
Proyección de video explicativo	Luego, se proyecta un video breve donde se explica de manera sencilla qué es la edición y cómo editar un video en Inshot. El video se irá pausando para realizar aclaraciones.	20 minutos (6:50 - 7:10 am)	-Televisor -Computador -Video: Como usar INSHOT para EDITAR UN VIDEO
Desarrollo 45 minutos			
Exploración de Inshot	Los estudiantes se organizarán en parejas o grupos de 3 y van a abrir la app de edición InShot en sus celulares y exploraran las diversas funciones como: <ul style="list-style-type: none"> • Importar clips 	20 minutos (7:10 – 7:30 am)	-Celulares -Apps de edición

	<ul style="list-style-type: none"> • Cortar fragmentos • Agregar transiciones • Insertar texto y música • Editar colores <p>Durante la actividad, la profesora caminará por el aula, apoyando el proceso de exploración y resolviendo dudas.</p>		
Mini reto creativo	Luego, cada grupo editará un video corto de uno o dos minutos. El reto es que el video tenga una narrativa clara (inicio, desarrollo y cierre) y al menos una transición, un texto y música.	20 minutos (7:30-7:50 am)	-Celulares -App de edición
Cierre 10 minutos			
Tarea	Como tarea, para la próxima clase, cada grupo deberá tener una primera versión de su filminuto, con el fin de que la profesora pueda ver los videos y hacer comentarios para mejorar las producciones audiovisuales.	10 minutos (7:50-8:00 am)	-Tablero -Marcadores

Tabla 20. Planeación de la sesión 15: Revisión y retroalimentación de los filminutos

SESIÓN 15		Duración: 70 minutos	
REVISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DE LOS FILMINUTOS			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Recibir retroalimentación crítica y constructiva de los filminutos. • Identificar elementos a mejorar en términos de contenido, imagen, sonido y narrativa audiovisual. • Fortalecer el trabajo en equipo mediante la revisión colaborativa. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de aspectos narrativos y técnicos: sonido, iluminación, edición, ritmo y mensaje. • Estrategias de mejora audiovisual 		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Celulares • Filminutos elaborados por los y las estudiantes • Hojas y lápices 		
Momento de Clase	Descripción	Duración	Recursos
Inicio 10 minutos			
Inicio y explicación de la dinámica	La profesora explica que durante la clase cada grupo se acercará por turnos a presentar su filminuto, mientras el resto del curso trabaja en la revisión autónoma del suyo.	10 minutos (6:40 – 6:50 am)	
Desarrollo			

60 minutos			
Exploración de Inshot	Por turnos, cada grupo se acercará a la profesora (5-7 minutos por grupo) para recibir observaciones personalizadas sobre su filminuto. La profesora tomará notas breves y sugerirá mejoras específicas para cada grupo (claridad del mensaje, edición, sonido, etc.) Mientras tanto, los demás grupos van a ver de nuevo su filminuto y anotar los ajustes que consideran necesarios.	60 minutos (6:50 – 7:50 am)	-Celulares -Filminutos
Cierre 10 minutos			
Cierre	Se socializan algunas observaciones generales comunes para todos los grupos y la profesora da las recomendaciones finales para la entrega del filminuto definitivo.	10 minutos (7:50-8:00 am)	

Teniendo en cuenta el contexto escolar, el balance de las propuestas pedagógicas, las perspectivas conceptuales de la propuesta pedagógica, los roles y dinámicas en el proceso educativo y las planeaciones de clases, a continuación, se da paso a la sistematización, análisis e interpretación de los resultados obtenidos durante la implementación de la propuesta. Con el fin de facilitar una comprensión más profunda y contextualizada de los hallazgos, se le recomienda al lector consultar el informe de la práctica pedagógica, el cual se encuentran disponible en anexos.

3.4. Sistematización de la propuesta pedagógica: Análisis e interpretación de los resultados

Con base en lo expuesto en el marco metodológico sobre la sistematización de experiencias, y considerando el contexto escolar y los referentes conceptuales y pedagógicos previamente desarrollados, este apartado tiene como objetivo analizar e interpretar los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta pedagógica en la institución educativa Colombia Viva. En este sentido, el análisis se estructura en cuatro momentos: primero, se examina el desarrollo metodológico de la implementación, resaltando los aspectos didácticos y pedagógicos implementados; luego, se abordan los supuestos y percepciones previas de los estudiantes sobre el

conflicto armado; posteriormente, se analizan las narrativas construidas en los filminutos producidos por los estudiantes; y, finalmente, se reflexiona sobre los retos y desafíos enfrentados durante el proceso pedagógico. De este modo, el siguiente análisis busca evidenciar tanto los logros como las tensiones que tuvieron lugar en el proceso formativo.

3.4.1. Reflexiones metodológicas de la implementación pedagógica

La implementación de la propuesta pedagógica se desarrolló en tres fases metodológicas interrelacionadas, las cuales permitieron que se llevara a cabo un proceso de enseñanza progresivo, crítico y contextualizado, en donde los estudiantes se acercaron al conflicto armado colombiano desde el pensamiento analítico, reflexivo y creativo, lo cual favoreció la construcción de saberes significativos y el desarrollo de una postura crítica frente a las narrativas del conflicto presentes en el cine colombiano. Cada fase respondió a un objetivo pedagógico específico y estuvo respaldada por estrategias didácticas que promovieron la participación activa de los estudiantes.

De este modo, el presente apartado tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva metodológica, el desarrollo de cada una de las fases de implementación, considerando las corrientes pedagógicas que orientan la propuesta (pedagogía crítica y pedagogía de la mirada), las actividades realizadas en el aula y los criterios de evaluación empleados para valorar los procesos de aprendizaje. Para ello, con el fin de ofrecer una visión global de los aspectos metodológicos implementados en el aula, a continuación, se presenta una tabla que consolida las tres fases de la propuesta, con sus respectivos objetivos, contenidos trabajados, actividades realizadas y criterios de evaluación. Con base en la información consolidada en la tabla, se realiza un análisis de cada una de las fases.

Tabla 21. Desarrollo metodológico de la propuesta pedagógica

Fase de implementación	Objetivo	Contenidos	Actividades	Criterios de evaluación
Fase de reconocimiento y conceptualización	Introducir a los estudiantes al contexto histórico, político y social del conflicto armado en Colombia y establecer un marco conceptual para comprender sus dimensiones.	Concepto de conflicto y tipos de conflictos	Análisis de fragmentos de películas y elaboración de mapas conceptuales	Identifica situaciones de conflicto en los fragmentos de películas y reconoce sus causas, actores involucrados y consecuencias.
		Introducción al conflicto armado a través de la fotografía	Análisis de fotografías	Reconoce la situación representada en la fotografía y lo ubica en un contexto social e histórico.
		Causas y consecuencias del conflicto armado	Lectura de imágenes con contextualización histórica a partir de un texto	Identifica causas y consecuencias del conflicto armado presentes en el texto y relaciona la información del texto con los elementos visuales de la fotografía.
		Historia del Conflicto Armado en Colombia	Línea de tiempo y exposición oral	Identifica hechos históricos claves, los organiza cronológicamente con sentido crítico y comunica sus ideas de forma clara, coherente y argumentada durante la exposición.
		Actores del conflicto armado	Debate con roles asignados	Reconoce las características, intereses y posturas del actor del conflicto que representa, escucha activamente y expresa sus argumentos de forma clara, coherente y respetuosa.
Fase de problematización y reflexión cinematográfica	Cuestionar supuestos, identificar sesgos y evaluar críticamente las representaciones cinematográficas del conflicto armado en Colombia.	Desplazamiento Forzado: <i>Los colores de la Montaña</i>	Análisis de canciones y análisis cinematográfico mediante preguntas orientadoras.	Reconoce el fenómeno del desplazamiento forzado, sus causas y consecuencias en el contexto colombiano e identifica símbolos, metáforas y representaciones del conflicto en los recursos analizados.
		El impacto del conflicto armado en la infancia: <i>Pequeñas Voces</i>	Análisis cinematográfico a partir de un cartel narrativo.	Interpreta y cuestiona críticamente la narrativa visual de la película, reflexionando sobre el impacto del conflicto armado en la infancia y elabora un cartel narrativo que comunica ideas de manera visual y argumentada.
		Falsos positivos: <i>Silencio en el paraíso</i>	Análisis cinematográfico a partir de un cuestionario y la creación de caricaturas críticas.	Comprende el concepto de “Falsos positivos”, sus causas y consecuencias y expresa una postura crítica mediante la caricatura.
		Narcotráfico en Colombia: <i>Sumas y Restas</i>	Análisis cinematográfico a partir de un cuestionario de comprensión y reflexión crítica.	Reconoce el impacto del narcotráfico en la vida cotidiana de las comunidades y su relación con el conflicto armado y responde el cuestionario de manera articulada y argumentando su respuesta.

<p style="text-align: center;">Fase de producción y sistematización</p>	<p>Fomentar la expresión creativa y crítica por medio de la producción de un filminuto, dándole voz a las experiencias de las comunidades afectadas por el conflicto armado en Colombia.</p>	<p>-Estructura narrativa (inicio, desarrollo, desenlace). - Manejo básico de cámara y sonido. - Organización logística de una producción audiovisual. -Principios básicos de edición digital.</p>	<p>Selección del tema a abordar, proceso de investigación contextual, escritura colaborativa del guion, filmación de escenas y edición final del filminuto en trabajo grupal.</p> <p>Sistematización colectiva de aprendizajes en el <i>Foro Feria Juventud y Emprendimiento</i>.</p>	<p>Rúbrica de evaluación del filminuto cuyos criterios fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigación del tema - Narrativa y conexión con la actualidad - Creatividad y originalidad - Técnica audiovisual - Trabajo en equipo y organización
--------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.4.1.1. Análisis metodológico de la fase de reconocimiento y conceptualización

En esta fase se establecieron las bases conceptuales que le permitieron a los y las estudiantes abordar de manera crítica y reflexiva el conflicto armado en Colombia. Se planteó una serie de sesiones con el fin de que el estudiante se familiarizara con el tema y se brindó una contextualización del conflicto armado en Colombia. Así pues, con el fin de que los estudiantes comprendieran las múltiples dimensiones y complejidades del conflicto, se implementaron estrategias didácticas como el análisis de fotografías y canciones, el debate con roles asignados y la construcción de líneas de tiempo. Como se observa en las siguientes imágenes, estas actividades propiciaron un aprendizaje que permitió la construcción colectiva de conceptos clave relacionados con el conflicto armado, dentro de los que se destacó las causas estructurales del conflicto, los distintos actores involucrados y las consecuencias sociales.

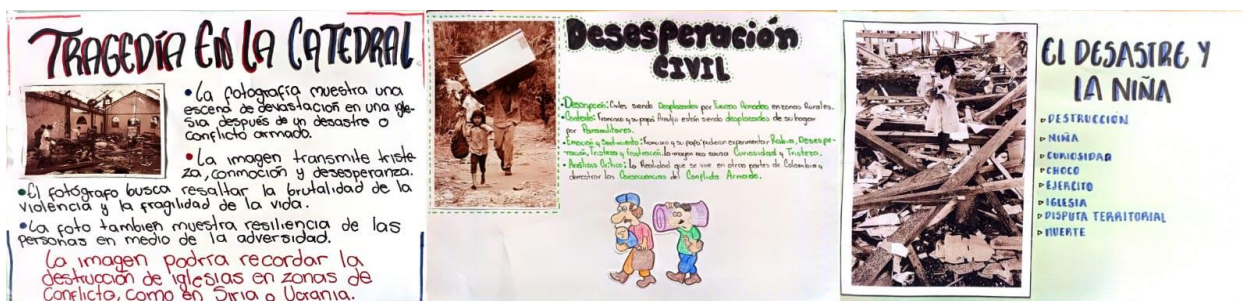
Ilustración 18. Actividad de debate con roles, donde los estudiantes encarnan a actores del conflicto armado



Ilustración 17. Línea de tiempo del conflicto armado colombiano (1940-2024), elaborada colectivamente por los estudiantes a partir del análisis de hitos históricos



Ilustración 19. Análisis de fotografías de Jesús Abad Colorado por parte de los estudiantes



Por otro lado, vale la pena destacar la coherencia entre los objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación. Los contenidos fueron organizados de manera progresiva, desde lo general (concepto de conflicto) hasta lo específico (actores del conflicto armado colombiano). Esto permitió la construcción escalonada del conocimiento, lo que favoreció el proceso de aprendizaje, pues, al comprender primero las nociones básicas del conflicto, los estudiantes establecieron una base conceptual que facilitó la integración progresiva de saberes más complejos.

Esta metodología también posibilitó la articulación del proceso evaluativo, evidenciando el desarrollo progresivo de los estudiantes en su comprensión conceptual, análisis crítico y capacidad argumentativa. Del mismo modo, las actividades se plantearon no solo con el propósito

de adquirir conocimientos sobre el conflicto, sino para fomentar en los estudiantes la expresión oral, escrita y visual, contribuyendo al desarrollo integral de las competencias comunicativas. En consecuencia, esta diversidad de actividades permitió dar respuesta a diferentes formas de aprendizaje e involucrar al estudiante como protagonista activo en este proceso.

Así, en la primera fase los conceptos no se construyeron de manera pasiva ni superficial, sino que, se problematizaron, con el fin de que el estudiante reconociera que los conceptos no son estáticos, sino que, se pueden interpretar de diferentes formas según el contexto. En resumen, la fase de reconocimiento y conceptualización sentó las bases conceptuales y contextuales para entender el conflicto armado en Colombia, lo que permitió dar paso a las siguientes fases en las que el estudiante analizó crítica y reflexivamente sus fenómenos más específicos.

3.4.1.2. Análisis metodológico de la fase de problematización y reflexión cinematográfica

Una vez establecidas las bases conceptuales, se dio paso a la fase de problematización y reflexión, donde, con el fin de promover el pensamiento crítico, identificar las diversas perspectivas narrativas y reflexionar sobre sus implicaciones sociales, se analizaron cuatro películas colombianas que abordan diferentes temáticas del conflicto armado en Colombia. A través de herramientas como fichas de análisis filmico, carteles narrativos, caricaturas críticas y cuestionarios, los estudiantes examinaron temas como el desplazamiento forzado, el impacto del conflicto en la infancia, los falsos positivos y el narcotráfico. Es decir, los contenidos se organizaron en torno a temas clave del conflicto, cada uno abordado desde una película específica.

Por otro lado, cada una de las actividades promovió el desarrollo de competencias interpretativas (comprensión de películas), argumentativas (expresión de posturas) y propositivas (creación de productos como carteles narrativos y caricaturas). Por ende, las actividades

propuestas, al igual que en la primera fase, se implementaron con el fin de incentivar diferentes formas de expresión, debido a los diferentes estilos de aprendizaje de los y las estudiantes.

Asimismo, las actividades contaron con un enfoque crítico, dado que, los estudiantes no solo consumieron películas de manera pasiva, sino que se les orientó para que interrogaran y reinterpretaran las narrativas cinematográficas. Esto se evidencia en las siguientes imágenes, que recogen algunos de los trabajos realizados, como carteles narrativos, caricaturas críticas y cuestionarios, los cuales reflejan la apropiación crítica y creativa de las temáticas abordadas en las películas.

Ilustración 21. Cartel elaborado por los estudiantes a partir del análisis crítico de la película *Silencio en el Paraíso* (2011)

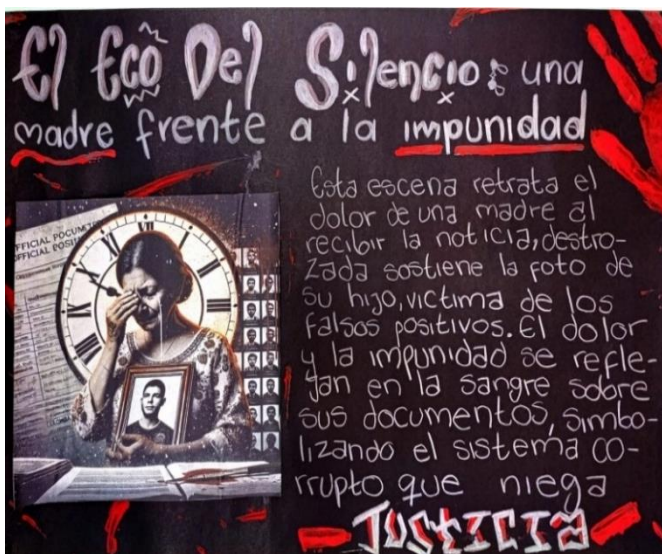


Ilustración 20. Cartel elaborado por los estudiantes a partir del análisis crítico de la película *Pequeñas Voces* (2010)



Ilustración 22. Lectura crítica de una escena de la película *Silencio en el Paraíso* (2011)

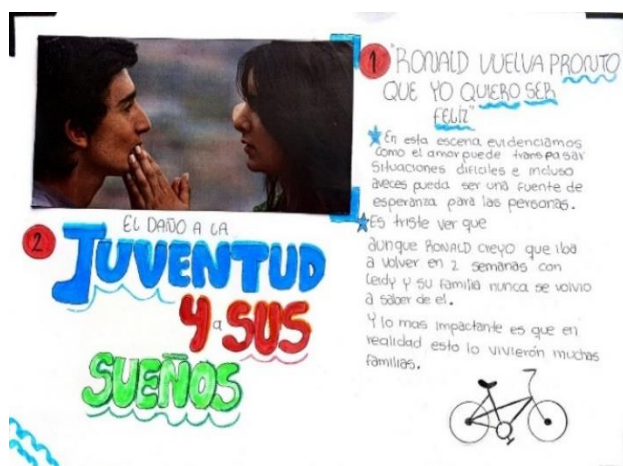
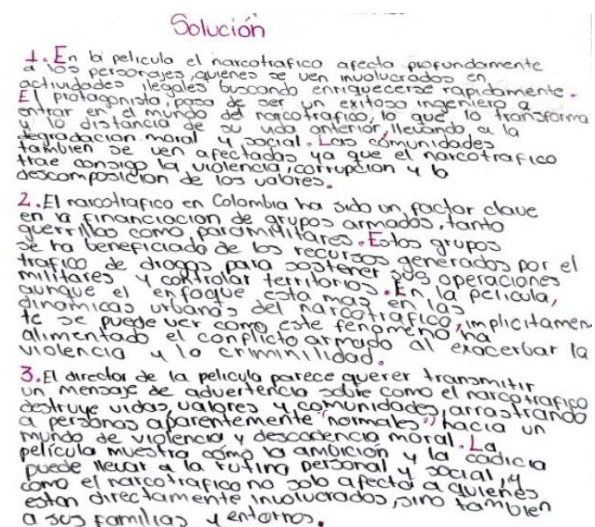


Ilustración 23. Reflexiones escolares sobre el narcotráfico: Taller a partir de la película *Sumas y Restas* (2004)



En relación con el uso del cine como dispositivo didáctico, se implementó una metodología mixta que combinó el trabajo individual en casa y la reflexión colectiva en el aula. Los y las estudiantes debían ver la película en sus casas⁸ y desarrollar tareas como: responder una serie de preguntas orientadoras, escribir una carta dirigida a un personaje, realizar un dibujo que expresara el conflicto o proponer una canción relacionada con la película. Posteriormente, en clase se proyectaban algunas escenas para realizar un análisis grupal y comparar perspectivas.

⁸ Cabe recordar que, como se mencionó en el capítulo 2, uno de los criterios de selección de las películas fue que estuvieran disponibles de forma gratuita en plataformas como YouTube o RTVC Play, teniendo en cuenta que, debido al contexto social, sería más complejo que los y las estudiantes accedieran a contenidos disponibles en plataformas de streaming (Netflix, HBO Max, Disney+, Amazon Prime Video) que requieren de pago.

Ilustración 25. Carta escrita por una estudiante a un personaje de *Pequeñas Voces* (2011)

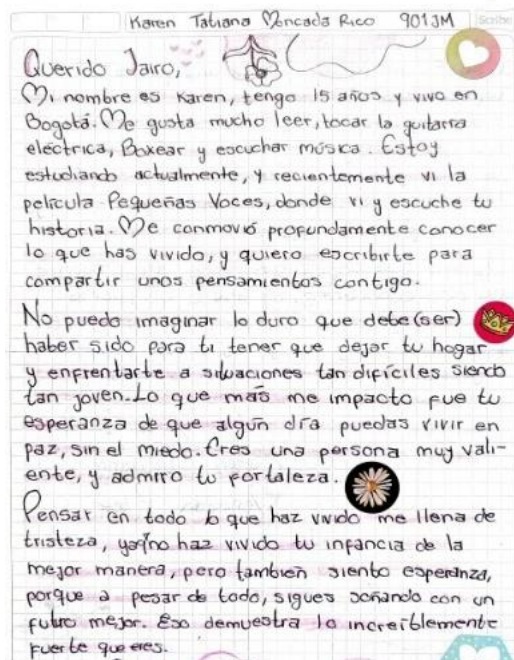


Ilustración 24. Canciones propuestas por los estudiantes para reflexionar sobre el narcotráfico

CANCIÓN	ARTISTA
El narcotraficante	Francisco Gómez
La bala	Los Tigres del Norte
El jefe de narcos	Francisco Gómez
El centenario	Los tucanes de Tijuana
Jefe De jefes	Los Tigres Del Norte
Las Monjitas	Grupo Exterminador
Contrabando Y Traición	Los Tigres Del Norte
Muerte Anunciada	Los Tigres del Norte
La Bala	Calle 13
La mafia no perdona	Uriel Henao
La historia de un guerrillero y un paraco	Uriel Henao
Pacas De A Kilo	Los Tigres del Norte

Se optó por esta metodología debido a las limitaciones de tiempo en clase y a la duración de las películas, que podían ocupar la totalidad de la sesión. Además, para ver las películas en casa, se necesitaba contar con dispositivos tecnológicos (celulares o computadores) y acceso a internet, así que, considerando el contexto social, era probable que no todos los estudiantes pudieran acceder a los filmes. Incluso, hubo casos de estudiantes que tenían acceso a internet y dispositivos digitales, pero no lograban ver las películas, ya que, como ellos mismos lo expresaron en clase, debían cuidar a sus hermanos, ayudar con las tareas del hogar o simplemente se les olvidaba.

Ilustración 26. Proyección de fragmentos seleccionados de la película *Pequeñas Voces* (2010)



Ilustración 27. Proyección de fragmentos seleccionados de la película *Los colores de la montaña* (2011)



Ante esta realidad, y para garantizar que todos los y las estudiantes participaran en las actividades, en cada sesión se proyectaron escenas clave que representaban los puntos más relevantes de la película. Esto permitió que aquellos que no podían verla en casa, comprendieran la narrativa y desarrollaran las actividades en clase. En relación con ello, Londoño et al. (2021), señala que, “la aplicación de la unidad didáctica debe adaptarse a la duración de las clases, ya que ver un largometraje puede convertirse en una limitación. El maestro debe [...] seleccionar las escenas que dialoguen con la pregunta problematizadora” (p. 27) que desea abordar en clase.

Por ello, para quienes estén interesados en incorporar el cine en sus clases, desde la presente experiencia, recomiendo planificar qué fragmentos de la película se utilizarán, asegurándose que estos representen los momentos clave y respondan a los objetivos de aprendizaje. Además, esta metodología permite democratizar el acceso al cine en contextos donde no todos los estudiantes cuentan con los recursos necesarios. Es clave que el docente identifique las posibilidades y limitaciones del contexto educativo y adapte su práctica a dichas condiciones.

3.4.1.3. Análisis metodológico de la fase de producción y sistematización

La tercera fase se formuló con el propósito de poner en práctica los conceptos y habilidades desarrolladas en las fases anteriores y contribuir al desarrollo de la alfabetización de la mirada, la creatividad, la innovación y la capacidad para comunicar ideas de forma crítica a través del lenguaje audiovisual, mediante la elaboración de un proyecto final: un filminuto sobre el conflicto armado en Colombia.

Esta fase se diseñó a partir del aprendizaje basado en proyectos (ABP), con énfasis en el trabajo grupal, promoviendo el intercambio de ideas, el debate y la toma de decisiones en equipo. Varios estudiantes manifestaron que uno de los principales retos fue llegar a acuerdos, ya que cada uno tenía propuestas distintas sobre qué tema elegir y cómo abordarlo. Por ende, esta experiencia

les permitió conciliar posturas y valorar las ideas de los otros. Además, posibilitó que el estudiantado asumiera un rol activo en su aprendizaje, pues, para elaborar el filminuto, cada grupo tuvo que investigar, sistematizar la información, elaborar el guion, actuar, grabar y editar. De este modo, crear contenido audiovisual en el aula permitió el desarrollo de habilidades comunicativas orales y visuales, integrando elementos de la escritura, la actuación, las artes visuales y la tecnología; lo que fortaleció saberes interdisciplinarios y promovió competencias comunicativas.

En relación con el proceso de evaluación de los filminutos, este se realizó bajo una rúbrica cuyos criterios de evaluación (investigación del tema, narrativa y conexión con la actualidad, creatividad, técnica audiovisual y trabajo en equipo) se establecieron con el fin de evaluar integralmente tanto el proceso como el producto final de los estudiantes. En suma, estos criterios de evaluación integraron saberes críticos, creativos, comunicativos y colaborativos, y fomentaron una conexión del conflicto armado con la realidad actual.

Sin embargo, durante la última fase del proyecto surgieron dificultades que afectaron el desarrollo de las actividades. Eventos como cortes de agua, jornadas pedagógicas o entregas de boletines, obligaron a replantear la planeación inicial y adaptar la propuesta a los nuevos tiempos disponibles. Ante esta situación, algunos docentes me brindaron sus espacios de clase y fue posible completar las dos primeras fases. No obstante, el reajuste del cronograma ocasionó que la tercera fase coincidiera con un intercambio de 15 días que tuve a los Campamentos de refugiados saharauis, lo cual limitó el abordaje de las técnicas básicas de producción audiovisual en clase. Para subsanar este contratiempo, diseñé y socialicé la *Guía para la creación del proyecto final* que orientó a los estudiantes en la elaboración del filminuto, que ofreció recursos para seleccionar el tema y el género, y brindó indicaciones claves para el guion, la grabación y la edición⁹.

⁹ La *Guía para la creación del proyecto final* puede consultarse en el anexo 6. Materiales y recursos de elaboración propia empleados en las actividades de clase

Esta falta de clases sobre producción audiovisual se reflejó en los filminutos, pues varios presentaron fallas en sonido y calidad de imagen. Esta limitación también fue señalada por los estudiantes. Una de las estudiantes, afirmó que uno de los mayores desafíos que enfrentó en la producción del filminuto fue “la edición, porque, pues, como nosotros hicimos un video animado, pues toco crear toda la animación, y la verdad yo no sabía casi animación, entonces eso la verdad se me complicó mucho y me tocó investigar como editar, pero pues al finar lo logré”. En la entrevista también señala que uno de los aspectos que cambiaría de la propuesta pedagógica es “la edición de los videos [...] porque a mí se me complicó mucho eso, hubiéramos visto un poco más sobre cómo editar y hacer un video” (Estudiante, 2025).

A partir de este testimonio, para futuras experiencias pedagógicas se recomienda llevar a cabo un componente sobre la formación en producción audiovisual¹⁰. Esto no solo permitiría mejorar la calidad de los filminutos, sino que, fortalecería competencias digitales y comunicativas fundamentales en la sociedad contemporánea, donde el lenguaje audiovisual ocupa un lugar central en la construcción de sentido y la circulación de ideas.

Ilustración 29. Estudiante socializa el análisis de las películas trabajadas en clase durante su participación en el Foro-Feria Juventud y Emprendimiento



Ilustración 28. Estudiante presentando su filminuto durante el Foro-Feria Juventud y Emprendimiento



¹⁰ Aunque en la propuesta inicial se había contemplado un componente de formación en técnicas básicas de producción audiovisual, por cuestiones de tiempo no fue posible su implementación durante el desarrollo de la experiencia.

Finalmente, como se observa en las anteriores fotografías, la socialización de los filminutos y de la experiencia vivida durante la propuesta pedagógica, realizada por los estudiantes en el *Foro Feria Juventud y Emprendimiento*, representó una oportunidad clave para dar a conocer el trabajo realizado en el aula, lo que permitió que los aprendizajes no se quedaran solo en los estudiantes de grado 901, sino que, se construyeran espacios para la reflexión colectiva; donde estudiantes, profesores y demás miembros de la comunidad educativa, establecieron un diálogo sobre el conflicto armado y la necesidad de una cultura de paz. Además, el hecho de que la propuesta pedagógica planteada en esta investigación se haya insertado en un evento institucional, como lo es el Foro Feria, demuestra que esta no es una experiencia aislada o ajena a los procesos formativos de la institución, sino que se articula con la cultura escolar y las apuestas pedagógicas del colegio.

En síntesis, la fase de producción y sistematización responde a la noción de educación de la pedagogía crítica, entendida como la articulación de teoría y práctica. En ese sentido, la producción de los filminutos es la materialización de los saberes conceptuales y técnicos adquiridos durante las dos fases anteriores, donde se puso en evidencia la capacidad del estudiante para aplicar habilidades comunicativas, creativas y críticas.

Conclusión del análisis metodológico

El análisis metodológico de las tres fases (reconocimiento y conceptualización, problematización y reflexión cinematográfica, y producción y sistematización) evidencia que la propuesta pedagógica se llevó a cabo de manera articulada y progresiva, donde cada fase respondió a objetivos en específico que, en conjunto, permitieron pasar de la comprensión conceptual del conflicto armado a su interpretación crítica y la creación reflexiva de contenidos audiovisuales.

La primera fase sentó las bases teóricas y contextuales necesarias para la comprensión de las múltiples dimensiones del conflicto armado. La segunda fase, permitió que el estudiantado

desarrollara habilidades de interpretación y pensamiento crítico a través del análisis de narrativas audiovisuales. Finalmente, en la tercera fase los estudiantes se convirtieron en sujetos activos del proceso de aprendizaje construyendo sus propias narrativas audiovisuales. En síntesis, se trató de una propuesta construida de manera gradual, que integró los elementos teóricos con la práctica pedagógica, con el propósito de promover una educación crítica y transformadora centrada en la comprensión profunda y reflexiva del conflicto armado.

3.4.2. Supuestos y percepciones previas de los estudiantes sobre el conflicto armado: construcciones iniciales y procesos de resignificación

Durante la implementación de la propuesta pedagógica se evidenciaron algunos de los supuestos y creencias que presentaban los y las estudiantes en las primeras clases en torno al conflicto armado en Colombia, los cuales vale la pena analizar, dado que reflejan imaginarios contruidos a partir de discursos oficiales, representaciones mediáticas y experiencias familiares o comunitarias. Por este motivo, a continuación, se presentan algunas de estas concepciones expresadas por los estudiantes y se analizará su significado, su posible origen y sus implicaciones tanto en la comprensión como en la enseñanza del conflicto armado colombiano.

- **“¿Por qué la guerrilla estaría en la ciudad? eso es ilógico; la guerrilla no está en la ciudad, está en la ruralidad”.**

El comentario surgió durante el análisis de una fotografía de Jesús Abad Colorado durante la Operación Orión en Medellín (2002). Un estudiante identificó que la imagen representaba a Medellín, lo que generó un debate en el grupo. Mientras algunos estudiantes asumieron que los hombres en la imagen eran soldados, otros los identificaron como guerrilleros. Un estudiante afirmó que “la guerrilla no se encuentra en la ciudad, sino en la ruralidad”, reflejando imaginarios estereotipados y territorializados sobre los actores del conflicto. La asociación de la guerrilla con

entornos rurales y del ejército con zonas urbanas, refleja una comprensión parcial del conflicto. El debate también evidenció que las imágenes se interpretan desde ideas preexistentes, influenciadas por narrativas que reducen el conflicto armado como una problemática exclusivamente rural. El debate en el aula revela cómo los imaginarios de los estudiantes, moldeados por narrativas hegemónicas y en algunos casos desinformadas, pueden ser una oportunidad pedagógica en la construcción de una comprensión crítica del conflicto armado que permita a los estudiantes cuestionar sus propias ideas preconcebidas.

Durante la implementación de la propuesta, se evidenció que muchos estudiantes perciben el conflicto armado como un fenómeno exclusivamente rural, invisibilizando su impacto en las ciudades. Esta visión limitada refuerza la idea de que el conflicto armado solo afecta territorios apartados, ignorando las múltiples formas en que el conflicto permea en espacios urbanos: desplazamiento forzado, presencia de actores armados en zonas urbanas o la violencia y criminalidad derivadas del conflicto. Por ende, es fundamental que la escuela fortalezca la contextualización histórica con el fin de que los estudiantes comprendan el conflicto armado y su alcance tanto rural como urbano. En este sentido, en el marco de la propuesta pedagógica el análisis de películas colombianas y la creación de filminutos por parte de los estudiantes, fueron clave para ampliar la comprensión del conflicto armado, trascendiendo su visión exclusivamente rural.

En primer lugar, en clase se analizaron cuatro películas para comprender diferentes dimensiones del conflicto armado. *Los colores de la montaña* (2011) y *Pequeñas Voces* (2010) presentan el conflicto desde la ruralidad, destacando el desplazamiento forzado, el reclutamiento forzado y su impacto en la educación. Por otro lado, *Silencio en el Paraíso* (2011) y *Sumas y Restas* (2004) exploran el conflicto armado en las ciudades, abordando los falsos positivos en Ciudad Bolívar y la influencia del narcotráfico en Medellín. Por ende, trabajar con películas del conflicto

armado colombiano en contextos rurales y urbanos amplía la comprensión del conflicto y permite a los estudiantes reflexionar sobre cómo la guerra impacta la vida cotidiana de distintas comunidades, fomentando una visión más integral y contextualizada de la historia de Colombia.

En segundo lugar, la producción audiovisual por parte de los estudiantes facilitó una comprensión más profunda al conflicto armado en Colombia, permitiéndoles trascender la mera observación y el análisis para involucrarse en la representación creativa y crítica del conflicto. Esto se evidenció en *El Foro-Feria Juventud y Emprendimiento*, realizado el 24 de octubre de 2024 en la Institución Educativa Colombia Viva, donde los estudiantes de noveno, décimo y undécimo socializaron las habilidades desarrolladas a lo largo de diferentes proyectos académicos.

Durante el evento, los estudiantes de grado 901 socializaron los filminutos sobre el conflicto armado ante diferentes grupos de estudiantes y docentes. Durante la socialización, una estudiante expresó: “el proceso de construcción de estos filminutos nos ayudó, como estudiantes de una ciudad, a comprender mejor el conflicto armado en Colombia, una realidad lejana y muchas veces desconocida por nosotros”, De igual manera, otra estudiante comentó: “En el filminuto que realizamos con mis compañeras tuvimos que realizar una investigación y nos disfrazamos para personificar a diferentes víctimas del conflicto armado y así conectar con sus experiencias”.

Estos testimonios evidencian cómo la producción audiovisual permitió a los estudiantes cuestionar sus concepciones previas y desarrollar una comprensión más profunda de la historia de Colombia. Al asumir el reto de narrar el conflicto armado por medio del lenguaje audiovisual, no solo reflexionaron sobre sus dimensiones rurales y urbanas, sino que también lograron conectar de manera más directa con las vivencias de las comunidades afectadas, comprendiendo que el conflicto atraviesa la vida de diversas poblaciones.

- **“Ah, fueron poquitos muertos” (en referencia a la masacre de Bojayá).**

Durante la socialización de las historias detrás de las fotografías de Jesús Adab Colorado, una estudiante explicó que la Masacre de Bojayá dejó un saldo de 74 muertos. Ante esto, un estudiante comentó: “Ah, fueron poquitos muertos.” Este comentario refleja la normalización de la violencia en el país, donde se tiende a dimensionar el impacto del conflicto armado en términos cuantitativos, que limitada la comprensión de sus implicaciones sociales, emocionales y culturales. Al reducir la tragedia de Bojayá en cifras, se corre el riesgo de deshumanizar a las víctimas, sin darle el debido reconocimiento a las tragedias personales y colectivas que estas representan.

La normalización de la violencia puede estar influenciada por varios factores. Primero, la exposición a los medios de comunicación y las redes sociales, pues, suelen presentar el conflicto armado y otros hechos violentos de manera parcializada, mediante cifras y estadísticas, dejando de lado las historias humanas. Esta representación cuantitativa, sumada al endurecimiento de la violencia en las redes sociales, puede desensibilizar a las audiencias, especialmente a los niños, niñas y jóvenes, haciendo que perciban la gravedad de un hecho violento solo en función del número de víctimas.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta el papel de los videojuegos en la construcción de la percepción hacia la violencia, especialmente entre los estudiantes hombres, quienes durante la propuesta pedagógica mostraron menor sensibilidad hacia las implicaciones humanas del conflicto armado en Colombia. Al finalizar las actividades, algunos jugaban en sus celulares videojuegos de disparos o guerra, donde la violencia se presenta como algo rutinario y desprovisto de consecuencias emocionales o sociales. Considero que la exposición constante a este tipo de videojuegos, pueden desensibilizar a los estudiantes deshumanizando el conflicto armado.

En tercer lugar, el contexto social que habitan los estudiantes y las dinámicas diarias influyen en la percepción del conflicto armado. El Colegio Colombia Viva, ubicado en la localidad de Rafael Uribe Uribe, se encuentra en una zona donde ocurren casos de intolerancia, riñas e incluso asesinatos. En consecuencia, la exposición constante a entornos de inseguridad y violencia urbana en la vida cotidiana puede llevar a los estudiantes normalizar de ciertos hechos violentos, minimizando su impacto o dificultando la empatía con las víctimas.

Como docente en formación, considero problemático limitar la enseñanza del conflicto armado a la transmisión de datos históricos, sin abordarlo de manera integral y humanizada. Es fundamental que los estudiantes comprendan el impacto del conflicto más allá de las cifras, reflexionen sobre el dolor que cada víctima representa para sus comunidades y para el país. En este sentido, el análisis de las películas, fotografías de Jesús Abad Colorado, testimonios y canciones como *Caminantes* de Luz Marina Posada y *Errante Diamante* de Aterciopelados, posibilitó en la mayoría de los estudiantes desarrollar sensibilidad y reconocer la importancia de comprender el conflicto armado desde su impacto humano y no desde datos de cifras.

Así que, para abordar el comentario del estudiante, evité juzgar su perspectiva, y procuré comprender el origen de este. En vez de señalar su reacción como un error ante toda la clase, la tomé como una oportunidad de análisis y reflexión. Como docente propicié un espacio de diálogo en el que los estudiantes compartieron sus percepciones sobre la violencia. Al notar que algunos estudiantes, reaccionaban con indiferencia ante las historias reflejadas en las fotografías y minimizaban el sufrimiento de las víctimas, propuse un ejercicio de empatía, donde los invité a cuestionar la visión cuantitativa del conflicto. Les pedí imaginar la pérdida de un ser querido a causa del conflicto armado y reflexionar: ¿cómo afectaría sus vidas? ¿Ese dolor sería menor solo por tratarse de una víctima? ¿Dejaría de ser importante? La reflexión llevó a muchos estudiantes a

replantearse su visión del conflicto, reconociendo que detrás de cada cifra hay una historia, una familia, una comunidad afectada y una ausencia que deja un vacío irreparable.

De este modo, en un contexto donde los medios masivos han ofrecido representaciones parcializadas del conflicto, el cine como dispositivo didáctico brinda una perspectiva que trasciende la transmisión de información, y se constituye en un escenario donde se construyen “los contras discursos frente a este tipo de lecturas parcializadas, fundamentadas en el rating que construye la televisión masiva colombiana; para que, desde estos mismos lenguajes y discursos, [...], se puedan hacer ejercicios pedagógicos y didácticos que brinden posibilidades” (Pérez, et al, 2019, p. 489), de generar una comprensión crítica de la historia reciente del país. Así, el cine colombiano se convierte en un dispositivo que permite abordar las causas estructurales del conflicto y promueve la memoria histórica.

- **“Las mujeres han sido las víctimas más grandes del conflicto armado, a ellas les matan a sus esposos, les reclutan a sus hijos, las violan, las desplazan y tienen que llegar a la ciudad a comer mierda, porque es la verdad, la ciudad es un lugar muy hostil”.**

El comentario de la estudiante surgió durante el análisis de la escena final de la película *Los Colores de la Montaña* (2011), donde una mujer, tras la muerte de su esposo, que fue asesinado por negarse a colaborar con los paramilitares, abandona su finca en el campo junto a sus dos hijos pequeños. Así pues, el comentario de la estudiante permite analizar, el impacto del conflicto armado en las mujeres y la representación de la ciudad como un espacio hostil.

Si bien la propuesta pedagógica no tuvo un enfoque de la violencia de género en contextos de guerra, varias estudiantes, reconocieron que la mujer ha sido fuertemente violentada en el conflicto armado. Esto se evidencia tanto en los comentarios hechos en clase, como en el filminuto:

*El rol de las mujeres en el conflicto armado*¹¹, donde se identifica que la mujer ha sido víctima a través del desplazamiento forzado, el reclutamiento forzado, la violencia sexual y la pérdida de sus familiares.

Por otra parte, el supuesto de la estudiante permite analizar la ciudad como un “lugar hostil”, donde la violencia no desaparece, sino que se transforma. Para muchas personas desplazadas por el conflicto armado la ciudad representa un lugar de refugio en medio de la guerra, pero en la práctica se convierte en un territorio de nuevas exclusiones y violencias. El Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) señala que “las ciudades también pueden ser sitios donde las personas buscan refugio ante conflictos armados, violencia o desastres que ocurren en otros lugares, y contribuyen así a las tendencias de urbanización global” (2020, p. 20). No obstante, aunque los desplazados huyen de la violencia directa, se enfrentan barreras económicas y sociales, como la falta de acceso a empleo formal, vivienda digna y servicios básicos, además de la discriminación y la estigmatización que dificulta la adaptación al entorno urbano.

Muchas víctimas del desplazamiento se ven obligadas a asentarse en sectores informales, caracterizados por la precariedad y la ausencia estatal. Según el *Internal Displacement Monitoring Centre* (IDMC), estos asentamientos son “áreas urbanas con escasa o nula presencia estatal, donde las autoridades no están dispuestas o no pueden brindar seguridad, servicios básicos o condiciones de vida adecuadas a sus ciudadanos” (2020, p. 8). Las mujeres, en particular, enfrentan una doble vulnerabilidad: la del desplazamiento y la violencia de género presente en la ciudad. Incluso las mismas mujeres conciben la ciudad como un lugar de confinamiento y desarraigo:

Una mujer desplazada de una zona rural del Putumayo a Bogotá dijo que su vida había cambiado radicalmente: “He llorado mucho. Todavía lo hago. En Putumayo teníamos una

¹¹ Para una ampliación del análisis sobre el film *El rol de las mujeres en el conflicto armado*, véase el apartado 3.4.3.1, Memoria y víctimas.

pequeña finca donde cultivábamos nuestra comida. Éramos libres y así lo sentíamos. En la ciudad, estás confinado. Tenemos las habilidades que necesitamos para vivir en el campo, pero es completamente diferente en la ciudad. Vinimos a Altos de la Florida desde Bogotá en parte para estar lo más lejos posible de la ciudad” (IDMC, 2020, p. 12).

Este testimonio, confirma el postulado dado por la estudiante en clase, ratifica el impacto del desplazamiento forzado en las mujeres, quienes no solo pierden a sus seres queridos y su territorio, sino que también enfrentan la dificultad para adaptarse a un entorno urbano que perpetúa las dinámicas de exclusión y discriminación. En síntesis, la ciudad es un espacio contradictorio, aunque las víctimas buscan seguridad, se encuentran con nuevas formas de violencia.

Habiendo presentado y analizado estos supuestos, se puede concluir que estos no solo condicionan la manera en la que los y las estudiantes perciben y comprenden el conflicto armado, también influyen en las actitudes que tienen frente a la memoria, la reconciliación y la construcción de paz. Así pues, es importante identificar dichos supuestos, problematizarlos y analizarlos con el fin de cuestionar estereotipos y visiones simplistas que reducen la complejidad del conflicto, promoviendo una comprensión crítica y matizada de la historia y el conflicto armado en Colombia.

Además, en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales, es clave que el docente considere los supuestos previos de los y las estudiantes para diseñar procesos pedagógicos que respondan a sus realidades inmediatas, intereses y formas de comprender el mundo. De este modo, la enseñanza de las ciencias sociales debe propiciar espacios de diálogo y reflexión en donde cada estudiante pueda confrontar y resignificar sus propios sistemas interpretativos. Cuando los procesos educativos parten de las concepciones y vivencias de los y las estudiantes, la enseñanza deja de ser un proceso vertical y unidireccional, y se transforma en una experiencia horizontal y

dialéctica, en donde el conocimiento se construye a partir del encuentro entre saberes y experiencias compartidas.

3.4.3. Análisis de filminutos: representaciones estudiantiles del conflicto armado colombiano

En los filminutos producidos por los y las estudiantes se evidencia tanto la apropiación de los contenidos trabajados en el aula, como la capacidad para elaborar discursos propios sobre el conflicto armado colombiano mediante el lenguaje audiovisual. Con el fin de evitar un análisis aislado y netamente descriptivo de cada filminuto, en el presente apartado se optó por realizar una lectura transversal que permita poner en diálogo las diferentes narrativas. Para ello, se plantearon seis categorías analíticas que orientan la interpretación de los filminutos: *memoria y víctimas, desplazamiento forzado y desarraigo, falsos positivos y crímenes de Estado, Narcotráfico y economías ilegales, imaginarios de paz y posconflicto, y formación política y pensamiento crítico*. Se plantearon estas categorías ya que permiten comprender, no solo qué narran los estudiantes, sino cómo lo hacen, su lugar de enunciación y los sentidos que construyen en torno al conflicto armado colombiano.

Tabla 22. Sistematización de los filminutos producidos por los estudiantes.¹²

Título del Filminuto	Tema	Categoría temática del conflicto armado	Representación del conflicto	Tipo de narrativa	Creatividad audiovisual	Elementos problematizadores de la evaluación
<i>La memoria de los olvidados: Falsos Positivos</i>	Falsos positivos (crímenes de Estado)	Memoria y víctimas	Se construye a partir de un testimonio familiar, se revela el conflicto como una herida aún abierta, marcada por el dolor y la impunidad.	Entrevista documental con testimonio real.	Se opta por una narrativa sobria y sin elementos de ficción, centrada en la voz del testimonio su carga emocional.	Desde la historia familiar, se transmite una memoria viva, cargada de dolor, que fortalece la conexión intergeneracional entre padre e hija.
<i>Paz incompleta: lo que queda por sanar</i>	Proceso de paz (Gobierno Santos y FARC) y desplazamiento o forzado	Posconflicto, reparación, memoria y víctimas	El conflicto es mostrado desde la voz de las víctimas quienes visibilizan el impacto del desplazamiento y la necesidad de una paz real y duradera. Se muestran tensiones no resueltas tras los acuerdos.	Dramatización documental	Mezcla de actuación, archivo visual y narración en off	Se enfatiza en la falta de implementación efectiva de los Acuerdos Paz y la urgencia de llevar a cabo procesos reales y duraderos de reparación para las víctimas. La paz se presenta como algo más que la firma de un contrato.
<i>El rol de las mujeres en el conflicto armado</i>	Mujeres en el conflicto armado	Género, resistencia y víctimas	La mujer es retratada como víctima de múltiples firmas de violencia (desplazamiento y reclutamiento forzado, violencia sexual, pérdida familiar), pero también como agente de resistencia colectiva.	Historia animada con voz en off, fotografías y fragmentos musicales.	Animación, fotografías simbólicas, música acorde al tema con una fuerte carga emocional.	Se combina un posicionamiento político, estético y sentible, que permite comprender el rol histórico de las mujeres en el conflicto, destacando la organización colectiva como forma de resiliencia y memoria.
<i>Conflicto armado</i>	Desplazamiento forzado	Víctimas, migración forzada, ruptura familiar y desarraigo	Se representa el desplazamiento forzado como respuesta a la violencia, el miedo y la necesidad de proteger la vida. Se retrata el conflicto como una experiencia de pérdida de territorio, de familiares y de estabilidad.	Dramatización ficcional, con personificación de víctimas y diálogos sencillos	La montaña no solo ambienta el video, sino que contiene una carga simbólica al representar el territorio de origen y, al mismo tiempo, el escenario de la pérdida. No se hace uso de música, lo que da realismo a la narración.	Se retrata la separación familiar y el desarraigo desde una perspectiva emocional, enfatizando en la ruptura de los lazos afectivos.

¹² Para consultar los filminutos producidos por los estudiantes véase el enlace incluido en el anexo 1.

<i>Desplazamiento forzado en Colombia: Una realidad dolorosa</i>	Desplazamiento forzado, narcotráfico, falsos positivos y paz	Memoria, víctimas y posconflicto	El conflicto se representa desde múltiples dimensiones: desplazamiento forzado como consecuencia de la violencia, el narcotráfico como factor que intensifica el conflicto, los falsos positivos como manifestación de la violencia institucional y la impunidad, y finalmente, la paz como un proceso que requiere reparación integral y reformas estructurales en la sociedad.	Montaje de imágenes y testimonios reales con voz en off	Uso de imágenes, videos reales y montaje bien articulado. La canción <i>No hubo tiempo para la tristeza</i> refuerza la emocionalidad.	Presenta el conflicto armado desde sus múltiples manifestaciones y asume una postura crítica sobre el posconflicto y la noción de paz. Se construye una narrativa que resalta el carácter humano y las pérdidas irreparables causadas por el conflicto.
<i>Falsos positivos. La verdad detrás de la ilusión</i>	Falsos positivos	Memoria, verdad y víctimas	El conflicto no se representa como una lucha entre bandos armados, sino como un sistema donde el Estado cometió crímenes contra civiles inocentes, enfatizando en la impunidad, el dolor de las víctimas y la necesidad de una reparación integral.	Estructura documental con narrativa testimonial y archivo audiovisual.	La elección de utilizar testimonios reales y sonidos emotivos crean una atmósfera que le permite al espectador sumergirse en el contexto histórico y social de los falsos positivos.	La profundidad con la que se exploran las causas y consecuencias de los falsos positivos, sumada al uso de testimonios reales, permite transmitir de manera efectiva el impacto emocional y social de estos crímenes de estado. La narrativa logra conectar al espectador con la realidad de las víctimas, especialmente a través de las voces de las madres que perdieron a sus hijos, lo que otorga al relato una dimensión humana y conmovedora.
<i>Cocaína: La historia del narcotráfico en Colombia</i>	Narcotráfico en Colombia	Violencia y tráfico ilegal de drogas	Se retrata a Pablo Escobar y sus ayudantes, quienes planifican el envío de un cargamento de droga. Aunque se presenta la idea del narcotráfico, el conflicto no se desarrolla o resuelve, lo que deja la historia inconclusa.	Dramatización sencilla sin cierre definido	Uso de la canción <i>Camelia La Texana</i> de Los Tigres del Norte como fondo musical en alusión al narcotráfico, acompañada de una actuación espontánea.	Aunque la dramatización tiene valor pedagógico y tiene un enfoque interesante sobre el funcionamiento del narcotráfico, la narrativa carece de un desarrollo y un desenlace sólido, lo cual debilita el mensaje.
<i>Desplazamiento forzado</i>	Desplazamiento forzado por las FARC	Víctimas y despojo	El conflicto armado es narrado desde la experiencia personal de un estudiante, cuya madre, abuelos y tíos fueron desplazados por las FARC. Se relata la amenaza constante de la extorsión y el	Narración de un testimonio real con apoyo visual	Uso de imágenes relacionadas con el desplazamiento y narración en primera persona.	Aunque el relato es conmovedor y personaliza el desplazamiento forzado, falta investigación contextual para comprender las causas, consecuencias y actores involucrados. El filminuto tiene potencial, pero es necesario

			abandono forzado del territorio.			profundizar para lograr una representación más clara y comprensible del fenómeno del desplazamiento forzado.
<i>El desplazamiento forzado</i>	Desplazamiento forzado	Causas estructurales del conflicto	El desplazamiento se plantea como la obligación de dejar el hogar a causa de conflicto, violencia, persecuciones o desastres naturales vinculados a dinámicas globales. Sin embargo, el fenómeno no se ejemplifica ni se profundiza desde una dimensión humana o testimonial.	Exposición oral con enfoque explicativo	Presentación directa frente a cámara. Ausencia de elementos visuales y sonoros que pueden fortalecer el contenido.	La idea es valiosa, sin embargo, carece de profundidad analítica. Hubiese sido pertinente incluir testimonios de víctimas, imágenes simbólicas, videos o canciones para ampliar el mensaje y establecer una mayor conexión emocional
<i>Los falsos positivos</i>	Falsos positivos	Crímenes de Estado, víctimas,	Se examina el fenómeno de los falsos positivos durante la política de Seguridad Democrática como una práctica sistemática donde Ejército asesinó a civiles inocentes, presentándolos como bajas en combate para obtener beneficios institucionales. Esta práctica no solo constituyó una grave violación de los derechos humanos, sino que también dejó profundas secuelas en las familias de las víctimas.	Narración testimonial	Breve inserción de una escena de la película Silencio en el paraíso.	Aunque se abordan aspectos claves del contexto histórico y las causas y consecuencias de los falsos positivos, el tratamiento es superficial. La falta de recursos audiovisuales limita el impacto del mensaje. Se sugiere mayor profundización e incorporación de elementos visuales y sonoros que refuercen la narrativa.

3.4.3.1. Memoria y víctimas

Una de las tendencias más significativas evidenciadas en los filminutos fue el interés de los y las estudiantes por abordar el conflicto armado desde la voz de las víctimas. En producciones como *La memoria de los olvidados: Falsos Positivos*; *La paz incompleta: lo que queda por sanar*; *Desplazamiento forzado en Colombia: Una realidad dolorosa*; y *Falsos positivos. La verdad detrás de la ilusión*, el conflicto armado es abordado desde un enfoque testimonial, ya sea a partir de entrevistas a familiares, la recopilación de testimonios disponibles en internet o la personificación de víctimas mediante dramatizaciones.

Aunque, el abordaje testimonial se dio de diferentes maneras, en todas estas narrativas las víctimas dejan de ser cifras o figuras abstractas, y se representan como sujetos con nombre, rostro y voz propia: madres, hijos, hermanos y demás familiares que exigen reconocimiento, justicia y verdad. A través del uso de testimonios, narración en primera persona, imágenes simbólicas y archivo audiovisual, los y las estudiantes logran transmitir una memoria del conflicto armado que humaniza a las víctimas. De este modo, las narrativas construidas por los y las estudiantes además de retratar el dolor de las víctimas, también conciben la memoria como una forma de resistencia ante el olvido y la indiferencia social.

Así pues, a partir del interés por construir narrativas testimoniales centradas en las víctimas y desde una perspectiva que humaniza sus experiencias, se identifica una transformación en la comprensión del conflicto armado por parte de los y las estudiantes. Como se señaló en el apartado *Supuestos y percepciones previas de los estudiantes sobre el conflicto armado: construcciones iniciales y procesos de resignificación*, durante la fase de reconocimiento y conceptualización, algunos estudiantes interpretaban el impacto del conflicto desde una lógica cuantitativa, donde llegaron a afirmar que 74 personas muertas eran pocas, minimizando la gravedad de la violencia.

No obstante, a partir del trabajo con películas, fotografías, testimonios reales e historias familiares, estos supuestos fueron interpelados y deconstruidos, en donde los estudiantes pasaron de tener una mirada numérica a una comprensión ética y empática del conflicto, reconociendo el impacto humano que cada hecho de violencia ha dejado en la memoria de las familias, las comunidades y la historia del país. Esta transformación se refleja en el testimonio de una estudiante que al preguntarle por el mensaje que buscaba transmitir con su filminuto, afirmó:

Yo quise transmitir [...] la falta de importancia que se le dio tanto a las víctimas como a los familiares. [...] También quería transmitir la falta de interés de parte del gobierno por el reconocimiento de las víctimas de este conflicto y [...] la impotencia que se sentía al no ser escuchado, al ver que muchas veces, pues, aunque se tengan las pruebas, las evidencias y demás, no se puede acceder al registro nacional de víctimas (Estudiante, comunicación personal, 9 de mayo de 2025).

Este tipo de testimonios realizados por estudiantes, ponen en evidencia una apropiación crítica del conflicto armado colombiano, ya que logran reconocer el dolor de las víctimas y la necesidad de reparación y justicia, más allá de una lógica numérica de la violencia. Pero, además, se trasciende lo emocional. El estudiante no solo conecta emocionalmente con las experiencias de las víctimas, sino que también asume una posición política y ética frente al silencio institucional y la negación del sufrimiento de la víctima. Esto da cuenta de que la propuesta pedagógica responde a los principios de la pedagogía crítica, dado que, incentiva a problematizar la realidad social y cuestionar narrativas hegemónicas. Por ello, la producción audiovisual forma sujetos capaces de pensar históricamente y de participar en la construcción de memoria y justicia social.

Ilustración 30. Captura de pantalla de *El rol de las mujeres en el conflicto armado* (minuto 03:38)

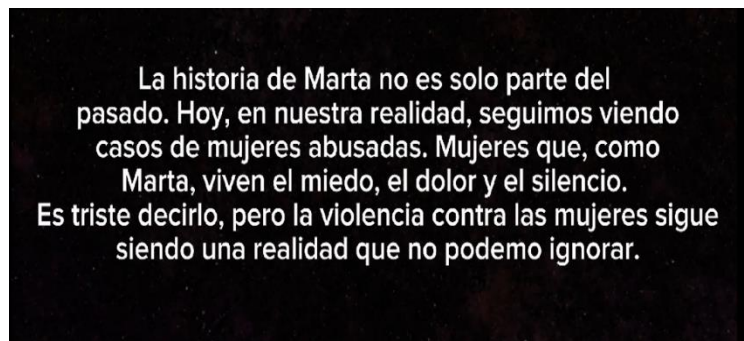


Ilustración 31. Portada del filminuto: *El rol de las mujeres en el conflicto armado*



Por otra parte, con relación a la construcción narrativa sobre las víctimas, es pertinente analizar el filminuto *El rol de las mujeres en el conflicto armado*. Durante la socialización en *El Foro-Feria Juventud y Emprendimiento*, las estudiantes que elaboraron dicho filminuto señalaron:

La violencia contra la mujer no es algo del pasado. Las mujeres siguen siendo desplazadas, violadas y asesinadas por el conflicto armado. Es una realidad que no podemos ignorar. Pero las mujeres se han logrado organizar formando colectivos como *Las madres de Soacha*, para luchar contra el conflicto armado (Estudiante, 2024).

La reflexión de las estudiantes evidencia una comprensión crítica y actualizada del impacto del conflicto armado en la vida de las mujeres. Reconocen que las violencias de género no se limitan a un episodio cerrado de la historia, sino que persisten en el presente. Asimismo, al referenciar a colectivos como *Las Madres de Soacha*, identifican el papel activo de las mujeres, no solo como víctimas, sino como agentes de resistencia, lideresas, mediadoras de paz y constructoras de memoria, resaltando la importancia de la organización colectiva en la lucha por la justicia. Así se señala en el filminuto:

Después de escapar no sabía si sobreviviría, pero encontré a otras mujeres que también habían escapado. Todas habíamos pasado por lo mismo: el abuso, el maltrato, la pérdida.

Juntas empezamos a sanar. Nos apoyamos y decidimos no quedarnos en silencio. Hoy lucho por todas las que no pudieron escapar (Estudiantes, 2024, min. 02:57-03:20).

Además, el filminuto *El rol de las mujeres en el conflicto armado* está acompañado de tres canciones: *Sin miedo Colombia*, *Canción de las simples cosas* de Mercedes Sosa y *Déjala llorar* de Etelvina Maldonado, todas con un mensaje de resistencia. La elección de estas canciones por parte de las estudiantes no es casual, pues, cada una de ellas refuerza, desde distintos enfoques, sus reflexiones sobre la violencia y la resiliencia de las mujeres en el conflicto armado.

Sin miedo Colombia, se ha convertido en un himno feminista que visibiliza la violencia de género sufrida por mujeres de comunidades negras, campesinas, indígenas, niñas, mujeres trans y excombatientes, exigiendo justicia. *Canción de las simples cosas* evoca nostalgia y melancolía por las pérdidas y las despedidas, resonando en el filminuto con la experiencia del despojo territorial y familiar. Finalmente, *Déjala llorar* de Etelvina Maldonado, desde la música tradicional del Caribe colombiano, transmite un mensaje de fortaleza y resistencia frente al dolor, reforzando la idea de que las mujeres que han vivido el conflicto armado tienen derecho a expresar su duelo. Con estas canciones, en el filminuto se teje un relato donde la memoria y la resiliencia se manifiesta en distintas dimensiones: la denuncia colectiva (*Sin miedo Colombia*), la nostalgia por lo perdido (*Canción de las simples cosas*) y la reivindicación del derecho a sentir y sanar (*Déjala llorar*).

En síntesis, en dicho filminuto las estudiantes analizan el rol de la mujer en el conflicto armado en doble vía: como sujeto de violencia, y como agente activo de resistencia y transformación social. En este contexto, se construye una narrativa de las víctimas no solo como personas atravesadas por el dolor y el sufrimiento, sino como sujetos políticos que alzan la voz y contribuyen activamente a la construcción de procesos de resistencia y reconstrucción del tejido social, velando por la memoria, la justicia y la paz.

3.4.3.2. Desplazamiento forzado y desarraigo

El desplazamiento se configuró como una de las problemáticas más representadas. En Filminutos como *La paz incompleta: lo que queda por sanar*; *Conflicto armado*; *Desplazamiento forzado en Colombia: Una realidad dolorosa*; y *El desplazamiento forzado* se representa el profundo dolor asociado a la pérdida del territorio, la fragmentación familiar y el desarraigo. En estos filminutos, se construye una narrativa del desplazamiento desde la experiencia emocional, testimonial y crítica. En diferentes Filminutos los y las estudiantes personificaron a víctimas del desplazamiento forzado, recreando escenas que retratan la huida del campo, la amenaza constante, la ruptura de los vínculos familiares y la incertidumbre frente al futuro.

Ilustración 32. Captura de pantalla de *Conflicto Armado* (minuto 01:13)



Ilustración 33. Captura de pantalla de *La paz incompleta: lo que queda por sanar* (minuto 02:41)



Ilustración 34. Captura de pantalla de *La paz incompleta: lo que queda por sanar* (minuto 03:37)



Esta representación de experiencia emocional, testimonial y crítica del desplazamiento forzado se retrata en el filminuto *La paz incompleta: lo que queda por sanar*. En una de las escenas (ilustración 33), se observa a una estudiante personificando a una víctima del conflicto armado, lo cual resulta bastante revelador, dado que, a través del tono de voz, los silencios y los gestos, logra transmitir la carga emocional de una persona que intenta narrar una experiencia cargada de dolor. Esta escena evidencia la capacidad de las y los estudiantes para empatizar y apropiarse críticamente de estas memorias del conflicto armado y transmitir el impacto humano de aquellas experiencias atravesadas por el dolor, la pérdida y la búsqueda de justicia y reparación. En relación con la personificación de víctimas del conflicto armado, una de las estudiantes en una entrevista afirmó:

Decidimos ponernos en el papel y actuar nosotras. Al actuar, nosotras queríamos transmitir esa melancolía, y fue difícil porque también hacerlo de forma respetuosa y que no se viera chistoso o cosas así [...] Al filmar sentimos esa tristeza, porque al actuar nosotros conectamos un poquito más con los sentimientos de ellos [...] nos fueron fluyendo algunas palabras, y no actuamos según el guion que teníamos, sino que fuimos sacando palabras de nosotras mismas porque se nos hizo muy triste (Estudiante, Comunicación personal, 9 de mayo de 2025).

Así pues, durante la propuesta pedagógica la producción audiovisual no solo fue un medio de expresión, sino que se configuró como un mecanismo de formación, en donde los y las estudiantes no se limitaron a representar el sufrimiento de forma ajena, sino que se involucraron emocionalmente con las historias que narraron, lo que favoreció el desarrollo de la empatía y la reflexión crítica.

Ilustración 35. Observación y discusión colectiva de filminutos en clase.



Ilustración 36. Taller de socialización de filminutos – 6 de mayo de 2025



Del mismo modo, como se observa en las anteriores ilustraciones, el martes 6 de mayo de 2025, se llevó a cabo un taller con estudiantes que consistió en la observación colectiva de los filminutos y su posterior discusión. En el marco de este espacio de reflexión, los estudiantes (incluso estudiantes que durante el 2024 estaban en 902) afirmaron que en dichos filminutos el

desplazamiento forzado no se representaba únicamente como la pérdida de la tierra en términos materiales, sino también como una experiencia dolorosa en la que las personas son despojadas de sus lazos afectivos y de sus recuerdos. De esta manera, los estudiantes construyen una narrativa en donde el desplazamiento forzado va más allá del hecho de abandonar un lugar físico, siendo comprendido como una ruptura familiar, emocional y cultural que amenaza la identidad de quienes lo viven. Esta mirada más amplia y compleja evidencia la apropiación crítica de los contenidos abordados durante las discusiones en clase y el análisis de *Los colores de la montaña* (2011) y *Pequeñas voces* (2010).

En síntesis, la producción audiovisual permitió que los estudiantes conectaran emocionalmente con las víctimas. Como se señaló en el primer capítulo, la emocionalidad que genera ver cine se convierte en una poderosa herramienta de aprendizaje. Sin embargo, a partir de la presente investigación, se puede afirmar que en la elaboración de producciones audiovisuales también se despiertan emociones, las cuales deben ser aprovechadas por el profesor para generar aprendizajes significativos y conducir hacia el pensamiento crítico y reflexivo. Crear narrativas audiovisuales en el aula, no solo favorece la comprensión de los hechos, sino que posibilita que el conflicto armado ya no sea algo externo o ajeno, y se convierte en una posibilidad para conocer otras realidades, donde el estudiante no solo observa, sino que interpreta emocional, ética y políticamente.

3.4.3.3. Falsos positivos y crímenes de Estado

Uno de los temas más abordados fue el de los Falsos positivos. Filminutos como, *La memoria de los olvidados: Falsos Positivos; Falsos positivos. La verdad detrás de la ilusión; y Los falsos positivos* se enfocan en denunciar las ejecuciones extrajudiciales cometidas por el

Ejército Nacional, destacando elementos como la impunidad, la manipulación institucional y el dolor de las familias de las víctimas.

A partir de testimonios extraídos de internet o de entrevistas a familiares, los estudiantes lograron que sus narrativas adquirieran una dimensión humana y emocional. Un ejemplo de ello es *La memoria de los olvidados: Falsos Positivos*, en donde (como se observa en la ilustración 21) una estudiante le realiza una entrevista a su padre, cuyo hermano fue un falso positivo. En esta entrevista se evidencia la transmisión intergeneracional de la memoria, fortaleciendo los lazos afectivos entre padre e hija. Así lo señala la estudiante: “En ese momento yo me pude acercar un poco más a mi papá, porque nunca había tenido una conversación en la que él hubiera [...] podido reflejar tantos sentimientos de tristeza, [...] de impotencia.” (Estudiante, comunicación personal, 9 de mayo de 2025).

Ilustración 37. Captura de pantalla de *La memoria de los olvidados: Falsos Positivos* (minuto 02:18)



Este relato refleja cómo el conflicto no es un hecho distante o ajeno a la vida de los estudiantes, sino una realidad cercana a la historia de sus familias y comunidades. No obstante, este testimonio, trasciende el ámbito familiar y se convierte en un acto de memoria que transforma una experiencia personal en una denuncia colectiva frente a las ejecuciones extrajudiciales de 6.402 civiles.

De este modo, un elemento que persiste en los tres filminutos sobre los falsos positivos es la crítica al Estado. Los estudiantes no presentan al Estado como el garante de los derechos humanos, sino como un actor responsable de crímenes sistemáticos en el marco de la política de Seguridad Democrática. Es decir, los filminutos no se limitan a exponer las consecuencias sociales de los falsos positivos, sino que los contextualizan históricamente en el marco de la política de Seguridad Democrática implementada durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Esta política es presentada por los y las estudiantes como el contexto político e institucional que posibilitó y promovió el asesinato de civiles inocentes por parte del Ejército, con el fin de obtener reconocimientos personales y mostrar resultados en la lucha contra la guerrilla. En consecuencia, estos filminutos se convierten en dispositivos de memoria frente a la versión oficial de la historia.

Asimismo, en estos filminutos se evidencian las dinámicas de urbanización del conflicto armado, ya que permiten comprender que los hechos de violencia no son exclusivos de las zonas rurales, sino que también impactan profundamente a las áreas urbanas populares. Así se expone en *La memoria de los olvidados: Falsos Positivos*, donde una estudiante afirma:

Este hecho causó la desaparición de jóvenes principalmente en el municipio de Soacha y en zonas aledañas a Ciudad Bolívar, además que esto ocurrió en las zonas cercanas al colegio [Colombia Viva], como por ejemplo una masacre que se llama “La Masacre de la Leche”, lo que significa que este hecho también pudo habernos perjudicado a nosotros y los cercanos a esta zona. (Estudiante, 2024, min. 5:12-5:34).

Este fragmento evidencia que los estudiantes reconocen el impacto del conflicto armado en su entorno más cercano, en los barrios aledaños al Colegio Colombia Viva. Aunque en clase no se abordó la *Masacre de la Leche*, (en la que 11 jóvenes fueron asesinados por la Policía el 30 de septiembre de 1985 en los barrios San Martín de Loba, San Agustín, Diana Turbay, Bochica Sur

y los sectores cercanos), el hecho de que los y las estudiantes la mencionen pone de manifiesto una apropiación crítica de la historia barrial, denunciando la respuesta estatal y la deuda histórica que existe con los barrios populares y periféricos de la ciudad, pues, como se observa en *Silencio en el Paraíso* (2011) y en los filminutos de los estudiantes, la violencia institucional ha dejado huellas profundas en los barrios marginales y empobrecidos. Así, estos filminutos se convierten en un ejercicio de denuncia contra la violencia Estatal que conecta la historia del conflicto armado colombiano con las memorias familiares, barriales y comunitarias.

3.4.3.4. Narcotráfico y economías ilegales

En dos de los filminutos construidos por los y las estudiantes se abordó el narcotráfico, cada uno con un enfoque diferente. En *Desplazamiento forzado en Colombia: Una realidad dolorosa* el narcotráfico es representado como un factor que intensifica el conflicto armado. Se desarrolla una narrativa histórica y crítica del conflicto, pues, se identifica al narcotráfico como un motor de financiación para los diferentes actores armados: guerrillas, paramilitares e incluso sectores del Estado. Así se señala en el filminuto:

En la década de los 80 entra un nuevo factor: El narcotráfico, con el auge de los carteles de la droga como el Medellín y el de Cali. La guerra se transformó. Las guerrillas y los paramilitares se financiaron a través del narcotráfico, lo que intensificó la violencia. El narcotráfico corrompió a todos los actores del conflicto, no solo a las guerrillas, sino también a los paramilitares e incluso sectores del Estado (Grupo de estudiantes, 2024, min. 00:44-01:20)

De este modo, los estudiantes conciben el narcotráfico no solo como una economía ilegal, sino, como un negocio que se inserta en una lógica de violencia estructural, marcada por el fortalecimiento de los grupos armados ilegales y la corrupción institucional. Esta comprensión

crítica del narcotráfico evidencia una apropiación de los contenidos abordados tanto en las películas observadas como en las explicaciones desarrolladas por la docente en clase. Como se señaló en el capítulo 2, en *Sumas y Restas* (2004) no se hace visible la relación directa del narcotráfico con grupos ilegales como guerrillas y paramilitares, sin embargo, durante la observación guiada del filme, se generó un espacio de discusión con los y las estudiantes en el que se abordaron las formas en que estos grupos se financian a través del narcotráfico para el control territorial, comprar armas y operar logísticamente sus actividades ilícitas, y esto se hace evidente en la narrativa construida por los estudiantes.

Por otro lado, aunque en *Cocaína: La historia del narcotráfico en Colombia*, se ofrece una representación mucho más superficial y fragmentada, se destaca la personificación de actores involucrados en el negocio del narcotráfico. Se representa a Pablo Escobar y sus ayudantes como protagonistas en la planeación del envío de un cargamento de droga, lo que permite identificar algunas dinámicas internas de estas economías ilegales.

Además, aunque la dramatización carece de profundidad analítica y no vincula de forma directa el narcotráfico con el conflicto armado o sus consecuencias sociales, se constata el interés por construir una representación a corde al lenguaje y vocabulario asociado a entornos criminales. No solo se recurre al uso de vestuarios alusivos al narcotráfico, sino también al lenguaje verbal, en donde las estudiantes incorporan una jerga propia de estos entornos, dotando de realismo la narración.

Asimismo, en este filminuto el narcotráfico no se sitúa como un fenómeno del pasado. En la introducción, se sugiere que, aunque los grandes carteles fueron desmantelados, el narcotráfico persiste en la actualidad, “ahora manejado por bandas y grupos armados” (Grupo de estudiantes, 2024, min. 00:16-00:21). Esta afirmación permite comprender una transformación en las

dinámicas del narcotráfico en el contexto contemporáneo colombiano. Así pues, a pesar de que el filminuto no logra transmitir una narrativa sólida y argumentada, si se hubiese contado con más tiempo, se hubiese logrado una mayor orientación pedagógica a este grupo. Este filminuto tiene potencial, podría perfeccionarse para una representación más compleja y crítica sobre las economías ilegales y su influencia en la violencia estructural del país.

En síntesis, de estos dos filminutos se rescata la representación del narcotráfico como un medio de financiación para los grupos armados ilegales y como un fenómeno que se ha transformado a lo largo del tiempo, antes estuvo dominado por grandes carteles, y hoy es manejado por nuevas estructuras criminales, lo que evidencia una comprensión del narcotráfico no como un hecho aislado, sino como una pieza más en la dinámica del conflicto armado colombiano.

Por otro lado, en relación con el narcotráfico, en clase un estudiante realizó un comentario que generó debate durante el análisis de la película *Sumas y Restas* (2004), señaló, que, aunque el narcotráfico ha traído consecuencias negativas, como la violencia, también ha generado ciertos beneficios, especialmente en zonas marginadas y con pocas oportunidades laborales. Según él, el narcotráfico, a pesar de estar vinculado al crimen y las drogas, ha servido como una fuente de empleo para los jóvenes en esas regiones, en donde las oportunidades laborales son limitadas. Este comentario evidencia que los estudiantes comprenden el narcotráfico, no solo como una problemática que agudiza la violencia estructural, sino también como un fenómeno social que está relacionado con condiciones de desigualdad y falta de oportunidades.

3.4.3.5. Imaginarios de paz y posconflicto

En varios filminutos aparece la noción de paz como una promesa incumplida. *En La paz incompleta: lo que queda por sanar* y en *Desplazamiento forzado en Colombia: una realidad dolorosa* se problematiza la implementación del Acuerdo de Paz firmado entre el Gobierno y las

FARC en el año 2016, resaltando la necesidad de una reparación efectiva a las víctimas. Así se señala en los dos filminutos respectivamente:

La implementación de los acuerdos de paz y el retorno de los desplazados sigue siendo un sueño para muchos. Las zonas rurales aún enfrentan desafíos como la inseguridad, la aparición de nuevos grupos armados y sobre todo la ausencia del estado (Grupo de estudiantes, 2024, min. 04:45-05:02).

El camino hacia la paz es largo. La paz no es solo un acuerdo en el papel, se necesitan reformas profundas en la sociedad, justicia, reparación para las víctimas, acceso a la tierra y oportunidades. Sin esto, solo seguiremos repitiendo el ciclo: error más error (Grupo de estudiantes, 2024, min. 02:30-02:56).

Asimismo, en una entrevista una estudiante expone que decidió abordar el acuerdo de paz entre el Gobierno y las FARC en su filminuto dado que, “lo que queríamos transmitir era el hecho de que [...] la paz no es solo un contrato o una firma, también, la paz tiene que ser también justicia y todo lo que va después de eso” (Estudiante, Comunicación personal, 9 de mayo de 2025). Por consiguiente, estas producciones revelan una comprensión crítica sobre el posconflicto, al reconocer que la firma del acuerdo no garantiza la paz por sí sola, sino que debe acompañarse de transformaciones estructurales, presencia estatal efectiva y reparación integral a las víctimas.

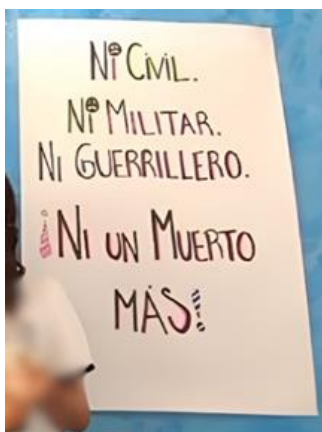
Del mismo modo, los estudiantes asumen la paz, no como algo ajeno o distante, sino, como una responsabilidad colectiva que los interpela de forma directa. En *Desplazamiento forzado en Colombia: una realidad dolorosa* la paz es concebida como un proceso en el que cada persona desempeña un papel clave: “la paz de Colombia depende de todos nosotros. El pasado ha sido doloroso, pero el futuro aún está por escribirse. Depende de cómo aprendamos de nuestra historia para mejorar tanto como ser humano, como país” (Grupo de estudiantes, 2024, min 02:57-03:14).

Este fragmento, refleja los principios de la pedagogía crítica, enfoque que sustenta esta investigación. Al asumir la paz como una responsabilidad que los involucra, los estudiantes dejan de ser espectadores para convertirse en actores políticos.

3.4.3.6. Formación política y pensamiento crítico

Entendiendo que las producciones audiovisuales son expresiones culturales moldeadas por las condiciones materiales, políticas, sociales y económicas del contexto en el que fueron producidas, es posible afirmar que las narrativas presentadas en los filminutos no son neutrales, por el contrario, se convierten en posicionamientos que expresan interpretaciones del pasado reciente desde una perspectiva crítica. La elección de temas como los falsos positivos, el desplazamiento forzado, el narcotráfico, el rol de las mujeres en el conflicto armado y el cuestionamiento a la efectividad del proceso de paz, revela que, a lo largo de la implementación de la propuesta pedagógica, los y las estudiantes desarrollaron herramientas para analizar y problematizar las realidades sociales más allá de los discursos oficiales, lo que les permitió asumir una mirada ética, crítica y reflexiva del país.

Ilustración 38. Captura de pantalla de *La memoria de los olvidados: Falsos Positivos* (minuto 01:25)



Un ejemplo de ese pensamiento crítico y posicionamiento político de los estudiantes se evidencia en *La memoria de los olvidados: Falsos Positivos*, donde se puede observar un cartel que dice “Ni civil, ni militar, ni guerrillero. ¡Ni un muerto más!”. Esta frase llama la atención, por lo que, en una entrevista, se le preguntó a la estudiante por qué la eligió, a lo que ella respondió:

Bueno, yo creo que a esa frase le falta “ni un familiar más”. Yo elegí esta frase ya que realmente me di cuenta de que en Colombia no se valora la vida e independientemente que la persona sea guerrillero, paramilitar, civil, policía o familiar, en Colombia estar matándonos unos a los otros por ideologías absurdas, realmente me parece que demuestra que en Colombia no se valora la vida. (Estudiante, Comunicación personal, 9 de mayo de 2025)

Esta reflexión realizada por la estudiante permite comprender que la enseñanza de las ciencias sociales por medio del cine y la producción audiovisual en el aula trasciende la mera transmisión de contenidos sobre el conflicto armado. El mensaje que transmite el cartel y lo enunciado en la entrevista, se convierte en un posicionamiento ético y político de la estudiante frente a la violencia sistemática que atraviesa la historia del país, evidenciando una conciencia crítica sobre el valor de la vida, la deshumanización del otro y la división ideológica que ha legitimado el uso de la violencia a lo largo y ancho de Colombia. En pocas palabras, este cartel se configura como una expresión de formación política y compromiso ciudadano.

Del mismo modo, en otras dos entrevistas, estudiantes señalaron que este proceso pedagógico transformó su relación con la historia y su manera de interpretar el pasado, entender el presente y proyectar el futuro:

Todo lo que tenga que ver con historia a mí a veces me aburre, pero el conectar emocionalmente con todo este proceso a mí me ayudó a entender que la historia no es

simplemente cosas que ya han pasado y que no van a suceder, sino que en cualquier momento puede aparecer un conflicto armado [...] Me cambió mucho mi forma de pensar sobre la historia. Que a veces lo que muestran en noticias son casos que en algún momento nos puede llegar a pasar a nosotros [...] Me cambió, pasé de ser ignorante a ser un poco más empática con todo (Estudiante, Comunicación personal, 9 de mayo de 2025).

Antes me aparecía en las noticias [...] que las FARC tiene azotado a un pueblo o algo, y yo como que: “Ah, bueno”. Pero ahora, viéndolo desde el punto de ellos, [de las víctimas], es muy fuerte [...] La verdad yo antes no le ponía interés a eso, pero ahora reflexiono mucho más (Estudiante, Comunicación personal, 9 de mayo de 2025)

Esto evidencia que la propuesta pedagógica no solo contribuyó al aprendizaje de contenidos históricos, sino que además promovió la toma de conciencia histórica del conflicto armado. Los testimonios de las estudiantes revelan que las diferentes actividades las interpeló y las llevó a cuestionarse su indiferencia previa, permitiéndoles conectar emocionalmente con las experiencias de las víctimas y desarrollar una mirada crítica y empática del conflicto armado. Por ello, es válido afirmar que estas experiencias, observadas en los filminutos y resaltadas por los mismos estudiantes en las entrevistas, dan cuenta de cómo una propuesta pedagógica fundamentada en los principios de la pedagogía crítica permite transformar la comprensión de los y las estudiantes sobre las realidades históricas, sociales y políticas que han marcado al país.

Al posicionar al estudiante como sujeto activo en la producción de conocimiento, se trasciende la mera transmisión de contenidos y se promueven procesos de reflexión, análisis y conciencia histórica. Por ende, como se expuso en el marco pedagógico, a partir de los planteamientos de Paulo Freire en esta propuesta se buscó propiciar la lectura crítica de la realidad y la capacidad de los estudiantes de intervenir en ella. En este sentido, los filminutos no son

simplemente producciones audiovisuales, sino que se configuran como actos políticos que le permiten al estudiante construir sus propias narrativas y posicionarse ante la historia del país.

La producción audiovisual fue un elemento clave para materializar los principios de la pedagogía crítica, pues, en el proceso de creación el saber no se impuso, sino que se construyó colectivamente desde la experiencia, la sensibilidad y los intereses personales de los y las estudiantes. Desde el inicio, se les brindó completa autonomía para elegir el tema, el género cinematográfico, la narrativa, los personajes y los diálogos de sus filminutos. Esto permitió que cada producción fuera única y contara con una estética, una narrativa, una intencionalidad y una lectura propia del conflicto armado. En pocas palabras, la producción audiovisual configura un escenario en donde emergen memorias, emociones y reflexiones.

De este modo, en coherencia con los fundamentos de la pedagogía crítica, en esta experiencia se posicionó al estudiante como eje central del proceso educativo, dando lugar a sus voces y miradas. Por ello, con base en la sistematización de esta experiencia pedagógica, hago la invitación a los y las docentes de ciencias sociales a promover la producción audiovisual como dispositivo didáctico en sus aulas, pues, además de contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas, es allí donde los estudiantes asumen un rol activo como intérpretes y narradores de su realidad.

En síntesis, a partir de las seis categorías que orientaron el análisis de los filminutos, se puede afirmar que, en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales el cine se puede convertir en un dispositivo didáctico que promueve el desarrollo de la empatía, el pensamiento crítico y la participación reflexiva de los y las estudiantes. De esta forma, la enseñanza de las ciencias sociales deja de ser una acumulación memorística de datos y fechas, y se genera un aprendizaje

significativo en donde los estudiantes se reconocen como sujetos históricos, con capacidad de problematizar, analizar y transformar su realidad.

3.4.4. Retos, desafíos y limitaciones

Así pues, habiendo realizado el análisis e interpretación de los resultados obtenidos durante la propuesta pedagógica, en este apartado se reflexiona en torno a los retos, desafíos y limitaciones presentados durante el proceso investigativo. Para ello, el presente apartado se divide en tres momentos: Falta de recursos técnicos y materiales, dependencia a la tecnología y hedónica depresiva: “Si algo no me gusta no lo veo” y Enseñar con el corazón herido: Memorias que duelen.

3.4.4.1. Falta de recursos técnicos y materiales

La falta de recursos educativos es un fenómeno que impacta de manera significativa la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En un mundo donde la educación se reconoce como la clave para el desarrollo social es preocupante observar que muchas instituciones escolares enfrenten serias limitaciones y carencias en el acceso a materiales didácticos adecuados, lo que obstaculiza el desarrollo de una educación integral.

Durante la implementación de la propuesta pedagógica, uno de los principales desafíos fue la falta de recursos y materiales. En el marco de la propuesta pedagógica se diseñó materiales didácticos para evaluar integralmente al estudiantado¹³, pero la falta de impresora, papel y la prohibición institucional de solicitar dinero a las familias generó que se tuvieran que cubrir personalmente los costos, con el fin de garantizar el acceso igualitario al material.

Esta situación evidencia una problemática estructural del sistema educativo colombiano que trasciende esta experiencia personal. La falta de recursos y las políticas institucionales dificultan la implementación de procesos pedagógicos esenciales. Si bien se busca evitar cargar

¹³ El examen utilizado para evaluar la primera fase de la propuesta pedagógica se encuentra en el Anexo: Materiales y recursos de elaboración propia empleados en las actividades de clase.

económicamente a los estudiantes y sus familias, esta restricción vulnera a los docentes, quienes deben asumir costos que debería cubrir el Estado. Así pues, a pesar de las altas exigencias en cuanto a resultados académicos e innovación didáctica, los docentes no siempre cuentan con los recursos necesarios. Este desequilibrio entre las expectativas institucionales y la provisión de recursos y material educativo afecta tanto la calidad educativa como el bienestar docente, obligándolos a improvisar y asumir cargas que no les corresponden o recurrir a métodos tradicionales con menor demanda de materiales.

Esa falta en materiales y recursos didácticos también fue percibida por los y las estudiantes, tal como expuso una de ellas: “yo creo que uno de los mayores desafíos a los que me enfrenté fue la falta de insumos correctos, adecuados, para la grabación, como por ejemplo un micrófono para la correcta grabación y que sea un audio de calidad” (Estudiante, Comunicación personal, 19 de mayo de 2025). Al igual que esta estudiante, otros participantes expresaron su interés en haber contado con cámaras, micrófonos y demás equipos básicos para la producción de los filminutos. Esta situación revela cómo la precariedad no solo afecta a los docentes, sino que también limita las posibilidades de los estudiantes para desarrollar proyectos de calidad.

En conclusión, la falta de recursos didácticos del Colegio Colombia Viva no es solo una limitación material a nivel institucional, sino una expresión de las falencias estructurales que persisten en el sistema educativo colombiano. De este modo, “es fundamental asignar recursos adecuados a las instituciones educativas, garantizando la disponibilidad de materiales didácticos actualizados, infraestructura adecuada y personal docente elegible” (Cueva et al. 2023, p. 12). En consecuencia, se hace evidente la necesidad de invertir en recursos y materiales como una estrategia clave para mejorar la calidad de la educación, contribuir al desarrollo social y cerrar las

brechas de desigualdad, ofreciendo a todos los estudiantes igualdad de oportunidades sin importar su origen socioeconómico.

3.4.4.2. Dependencia a la tecnología y hedónia depresiva: “Si algo no me gusta no lo veo”

Dentro del sistema capitalista y la lógica neoliberal la tecnología se ha convertido en un dispositivo de control y vigilancia. En *Realismo Capitalista ¿No hay alternativa?* (2009) Mark Fisher sostiene que las sociedades de control de las que habla Deleuze y Foucault: la fábrica, la escuela y la prisión, han sido reemplazadas por las nuevas sociedades de control, pues, “el régimen semicarcerario de la disciplina se erosiona gracias a las tecnologías del control, con sus sistemas de consumo perpetuo y despliegue continuo” (Fisher, 2009, p. 51).

Estas nuevas dinámicas de control interno han generado en los jóvenes, lo que Fisher denomina “una subjetividad posliteraria, una interpasividad centrada en la inhabilidad para hacer cualquier cosa que no sea perseguir el placer y la gratificación inmediata” (Fisher, 2009, p. 13). Es decir, la sobreexposición a dispositivos digitales y la lógica de consumo constante genera que los jóvenes padezcan de “hedónia depresiva”, que es la incapacidad de hacer cualquier cosa que no sea buscar placer.

Por ello, durante la implementación de la propuesta pedagógica la tecnología (celulares, tablets y audífonos), se convirtió, para algunos estudiantes, en un mecanismo de distracción, dependencia emocional y adormecimiento intelectual. Esto se manifestó en comportamientos como el miedo a estar sin el teléfono, la necesidad de revisar notificaciones o el uso permanente de audífonos, incluso cuando no estaban escuchando nada.

Esa dependencia a los dispositivos tecnológicos impacta negativamente los procesos educativos. En lugar de prestar atención en clase y desarrollar un interés genuino por el conocimiento, un par de estudiantes (2 o 3 de los 32 del grado 901) permanecían en sus

celulares, evidenciando falencias en la capacidad de concentración y una sensación constante de aburrimiento. Por ejemplo, durante el taller realizado en 2025, en el cual se proyectaron y analizaron los filminutos elaborados por los mismos estudiantes en 2024, se le preguntó a uno de ellos sobre el contenido de uno de los videos. El estudiante había estado usando el celular durante toda la proyección y respondió: “No lo vi, me aburrí al inicio. Y si algo no me gusta, no lo veo”. Esto evidencia que “para «el ser humano actual», en efecto, es cada vez más complicado sentir interés por cualquier cosa que no implique un uso práctico e inmediato para «fines técnicos»” (Ordine, 2013, p. 40).

La lógica de consumo instantáneo y superficial ha desplazado prácticas como la lectura y el análisis consciente de películas y videos. Ante esta situación, considero que, no se trata de rechazar la tecnología por completo, sino de promover un uso crítico, consciente y responsable. Con relación a ello, en la propuesta pedagógica se planteó que los y las estudiantes elaboraran sus propias producciones audiovisuales, con el objetivo de resignificar el uso de la tecnología y que los estudiantes comprendieran que la tecnología es una herramienta de expresión narrativa y construcción de nuevo conocimiento, pero también puede ser un instrumento de control si se le permite dominar nuestra vida cotidiana.

3.4.4.3. Enseñar con el corazón herido: Memorias que duelen

Finalmente, otro de los desafíos que marcaron esta experiencia investigativa fue haber abordado el conflicto armado. El conflicto está lleno de experiencias traumáticas que implican violencia, muerte, desplazamientos forzados, desapariciones, violencia sexual, reclutamiento de menores, mutilación, desarraigo, masacres, tortura y muchas otras violaciones a los derechos humanos. Leer libros, noticias y poemas, escuchar testimonios y canciones y ver películas y fotografías del conflicto armado me generó tristeza, dolor, frustración e impotencia. Además, el

pensar la enseñanza del conflicto armado fue un reto en donde surgieron múltiples preguntas: ¿cómo abordar temas sensibles en el aula?, ¿cómo evitar la revictimización?, ¿cómo representar con respeto el dolor de las víctimas?, ¿cómo acompañar emocionalmente a los y las estudiantes?, ¿cómo orientar una comprensión crítica del conflicto, sin simplificaciones ni amarillismos?

No fue fácil enfrentar tantas narrativas marcadas por el sufrimiento. He de admitir que en muchas ocasiones el dolor ajeno tocó con fuerza mi ser, dejándome con un profundo vacío que se quedaba por un largo tiempo en mi pecho. Sin embargo, comprendí que esos sentimientos eran una forma de estar con los otros, esos otros que hasta el día de hoy siguen siendo desplazados, asesinados y olvidados. Fue allí donde entendí que la empatía no era sinónimo de debilidad, sino una herramienta para hacerle frente al olvido, la apatía y la indolencia de un país que ha normalizado la muerte y no valora la vida.

Es precisamente en esa complejidad donde reside la importancia de enseñar el conflicto armado. Aunque emocional, ética y pedagógicamente no sea fácil llevar estos temas al aula, es fundamental acercar a los y las estudiantes a esas voces históricamente silenciadas, con el fin de resistir al olvido y contribuir a la construcción de una memoria crítica que propende por la justicia, la empatía, la paz y la no repetición. Esta experiencia me transformó no solo como investigadora, sino también como futura docente de ciencias sociales, comprometida con una pedagogía que humaniza, cuestiona y resignifica las memorias de quienes han sido históricamente silenciados.

REFLEXIONES FINALES

A partir de los tres capítulos que componen el presente proyecto de investigación, se puede afirmar que se logró el objetivo planteado inicialmente: Analizar de qué manera el cine se configura como un dispositivo didáctico para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de memoria histórica sobre el conflicto armado colombiano en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Colombia Viva. A lo largo del proceso investigativo y pedagógico, se evidencia que el cine en el aula permite que los y las estudiantes se acerquen al conflicto armado desde una perspectiva crítica y emocional, y, que la producción audiovisual fomenta la empatía, el pensamiento crítico y la participación activa en la construcción de narrativas propias sobre el pasado reciente del país.

No obstante, además de los hallazgos pedagógicos encontrados, esta experiencia también se consolidó como un proceso de transformación personal y profesional para mí como investigadora y docente en formación. Por ello, este último apartado no busca reiterar las conclusiones que ya se han desarrollado en cada uno de los capítulos anteriores, sino que está destinado a compartir las reflexiones que surgieron durante el proceso investigativo: el rol del cine en la educación, el sentido ético de enseñar la historia del conflicto armado y la tarea de educar desde una pedagogía crítica y esperanzadora.

Así pues, como futura licenciada en Ciencias Sociales, esta investigación me permitió afirmar el compromiso que tiene la educación con la formación de sujetos críticos que cuestionen las narrativas dominantes y sean capaces de dialogar con el pasado para transformar el presente. Confirmé que la educación no debe limitarse a la mera transmisión de datos, por el contrario, debe configurarse como un escenario de formación integral para el desarrollo de seres humanos críticos, creativos y libres, capaces de imaginar y construir otros mundos posibles.

De este modo, esta investigación me llevó a repensar la enseñanza de las ciencias sociales más allá de los libros de texto, las narrativas hegemónicas y las metodologías tradicionales, reconociendo el potencial del lenguaje audiovisual como herramienta para sensibilizar a las y los estudiantes frente a la realidad del conflicto armado y promover una educación que vele por la memoria histórica, la empatía y el pensamiento crítico. En consecuencia, el cine permitió que el aula se convirtiera en un lugar donde la historia se hace cercana a los y las estudiantes, donde las víctimas dejan de ser cifras y se convierten en historias con nombre, rostro y voz propia.

Cuando el cine irrumpe en el aula, el conflicto armado deja de ser un conjunto de hechos aislados que ocurrieron en el pasado, y se transforma en experiencias humanas que interpelan al espectador. El cine colombiano sobre el conflicto armado permite que los y las estudiantes conecten emocionalmente con realidades que en muchas ocasiones son presentadas de forma distante o ajena a ellos. Es así como este proceso investigativo y pedagógico, reafirmó la convicción de que una educación transformadora debe integrar la sensibilidad y el pensamiento crítico como ejes fundamentales para comprender el conflicto armado.

En este sentido, el desarrollo de la propuesta pedagógica me llevó a reconocer el potencial que tiene la producción audiovisual en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de las investigaciones consultadas para el estado de la cuestión, se identificó que el cine ha sido explorado como herramienta didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente desde el análisis de películas o documentales. Sin embargo, esta investigación irrumpe en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y la enseñanza de la historia con un enfoque innovador, pues incorpora la producción de filminutos por los mismos estudiantes, consolidando la producción de narrativas audiovisuales como un mecanismo de formación, no solo técnico, sino también ético, político y emocional. Esta propuesta de investigación representa un giro pedagógico, pues, no se

trata únicamente de ver y analizar películas, sino de despertar en los y las estudiantes el deseo de crear, narrar, personificar e imaginar, consolidando espacios donde cada estudiante puede asumir un rol activo en la construcción de un mejor futuro.

Por otro lado, esta investigación me interpeló emocionalmente. Como se señaló anteriormente, acercarse a múltiples narrativas de un conflicto armado cargado de dolor y sufrimiento no es fácil. Es desgarrador leer, ver y escuchar historias atravesadas por la violencia, y más aún, reconocer que hoy en día las víctimas no han recibido una reparación integral. No obstante, la educación puede constituirse como una forma de resistencia ante la apatía, la indiferencia y la naturalización de la violencia.

Es fundamental que los docentes les transmitan esperanza a sus estudiantes. Evitemos que los estudiantes caigan en lo que Fisher denomina “Impotencia Reflexiva”, el cual es un estado en donde las personas reconocen las injusticias del sistema en el que viven, pero creen que cualquier intento de cambiarlo es inútil, y al asumir que el cambio es imposible, las personas no actúan y el sistema permanece inalterado. En otras palabras, la inacción refuerza el sistema; por ello, es necesario que la enseñanza de las ciencias sociales promueva una educación crítica y sensible, que además de comprender los conceptos y dinámicas del conflicto armado, les permita a los estudiantes reconocerse como agentes de transformación social.

La enseñanza del conflicto armado debe estar anclada a la construcción de paz y esperanza. Es la pedagogía de la esperanza la que “está empapada en la posibilidad del diálogo, en la utopía y en la liberación de los hombres y de las mujeres” (Freire, 1992, p. 269). Por ende, en el mundo actual, donde persiste la violencia, la desigualdad y la marginación de los derechos humanos, las humanidades se convierten en una posibilidad para la promoción de una educación comprometida con la transformación social y la construcción de paz y esperanza.

En su libro *La utilidad de lo inútil* Nucció Ordine, defiende el valor que tiene el arte y las humanidades como elementos esenciales “en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad” (2013, p. 6). Así pues, aquello que muchas veces se considera “inútil” por no responder a la lógica utilitarista del sistema neoliberal como la literatura, la filosofía o el arte, es precisamente lo que permite que el ser humano desarrolle una mirada crítica del mundo. En este sentido, incorporar el cine en el escenario educativo se convierte en una herramienta para formar sujetos autónomos que mantengan la esperanza viva y sean capaces de analizar el mundo que les rodea con el fin de plantear alternativas de construcción social. Así lo señala Ordine:

A los saberes humanísticos [...], les corresponde cada vez más la tarea de alimentar la esperanza, de transformar su inutilidad en un utilísimo instrumento de oposición a la barbarie del presente, en un inmenso granero en el que puedan preservarse la memoria y los acontecimientos injustamente destinados al olvido. (2013, p. 42).

A partir de ello, es válido afirmar que el cine (como expresión estética y narrativa) y la enseñanza del conflicto armado, considerados inútiles bajo la lógica del beneficio y el capital, son profundamente útiles para la formación de ciudadanos con conciencia histórica, empatía y capacidad de cuestionar las estructuras que perpetúan la violencia y las desigualdades. Por este motivo, desde mi experiencia investigativa, hago la invitación a todos los profesores y profesoras a incorporar en sus prácticas pedagógicas el cine y abordar la enseñanza del conflicto armado en el aula. Ambas propuestas (el lenguaje audiovisual y la memoria histórica), constituyen una apuesta política y ética por preservar la humanidad. Aunque la realidad social a veces sea difícil, como docentes es fundamental que no perdamos la esperanza y la capacidad de imaginar un mundo mejor.

Finalmente, he de decir que esta investigación me deja con más preguntas que respuestas. Y es que, ¿acaso no se trata de eso la construcción de conocimiento? De cultivar la curiosidad, de fortalecer la reflexión constante y no perder la capacidad de asombro. Más que cerrar un ciclo, esta investigación abre un mundo de posibilidades para seguir cuestionando, explorando y aprendiendo con una mirada crítica.

Esta investigación es una pieza de un gran rompecabezas que busca repensar la enseñanza de la historia desde metodologías críticas, sensibles y significativas, por lo que deseo seguir estudiando la relación que se gesta entre los medios audiovisuales, las ciencias sociales y los procesos pedagógicos. Espero que esta experiencia sirva de inspiración para seguir construyendo estrategias de enseñanza desde el pensamiento crítico, la formación política, la memoria y la empatía. Porque la enseñanza de las ciencias sociales no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que tiene el potencial de construir caminos para conocer el mundo, conocer al otro y conocernos a nosotros mismos.

REFERENCIAS

- Acosta Jiménez, W. A. (2015). De la versión del pasado en el manual a la del cine en la historia escolar. *Pedagogía y Saberes*, 117-129. Obtenido de <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/3724/3310>
- Acosta Jimenéz, W. A. (2017). *Cine del narcotráfico mexicano y colombiano. Análisis y perspectivas para la enseñanza de la historia del tiempo presente en Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Acosta Jimenéz, W. A. (2020). *Cartografía filmica del narcotráfico: miradas y lecturas para la enseñanza de la historia*. Universidad Pedagógica Nacional .
- Agudelo Ramírez, M. (2017). El conflicto armado en Colombia. Aproximación a la memoria histórica a partir del cine. En S. Schlickers, J. Türschmann , & M. Satara, *Cine y Literatura. Interferencias e intersecciones* (págs. 119-133). Argentina: UNR.
- Álvarez Pinzón, A., Franco, R., & Estrada, J. (2019). Estrategias, memorias y formación ciudadana. Experiencia del Cine Club Entropía, proyecto del L.D.H.C. en el Colegio Gonzalo Arango IED. En I. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, *Sistematización de experiencias pedagógicas que transforman la escuela. Una apuesta por el reconocimiento docente* (págs. 287-306). Bogotá: Taller de Edición Rocca S. A. S.
- Bahamón Ávila, E. M., & Castro González, C. Á. (2019). *El cine, herramienta didáctica para la enseñanza de la historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bahamón Ávila, E., & Castro González, C. (2019). *El cine, herramienta didáctica para la enseñanza de la historia*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Barragán Caro, A. P., Plazas Cepeda, N. I., & Ramírez Vanegas, G. (2018). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y Ciencia*(19), 85-103. doi:https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/issue/view/518/71
- Blanco Blanco, J., Téllez Navarro, R. F., & Abreu y Abreu, J. C. (2023). Memoria histórica: la importancia de recordar, la importancia de olvidar. *Revista Republicana*(34), 91-106. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/repbl/n34/2256-5027-repbl-34-91.pdf>
- Cárdenas, J. D. (2013). Dispositivo cinematográfico, historia e ideología. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 8(2), 49-63. Obtenido de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/8199/6551>
- Casas Echeverry, A. (2016). *El arte cinematográfico y la emocionalidad como estrategia didáctica para la enseñanza del totalitarismo alemán*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Casas Echeverry, A. A. (2016). *El arte cinematográfico y la emocionalidad como estrategia didáctica para la enseñanza del totalitarismo alemán*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Casetti, F., & Di Chio, F. (1990). *Cómo analizar un film*. Milán: Sonzogno, Etas S.p.A.
- Castrillón, M. (2006). *Guía de estudio cine colombiano*. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango. Obtenido de <https://admin.banrepultural.org/sites/default/files/service/file-attached/maletas-viaheras-guia-didactica-cine-colombiano.pdf>
- Cerdas Agüero, E. (2013). Educación para la paz: Fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humano*, 24, 189-201. doi:<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5804/5673>
- Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17). Obtenido de <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/59/59717003/html/index.html>
- Cifuentes Patiño, M. R. (2009). Familia y conflicto armado. *Trabajo Social* 87-106(11), 87-106. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/28611/14545-43546-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2020). *Personas desplazadas en ciudades. Vivir la experiencia del desplazamiento interno urbano fuera de los campamentos y elaborar una respuesta*.
- Congreso de la Republica de Colombia. (2003, 2 de julio). *Ley 814 de 2003*. Sistema único de información normativa. Obtenido de <https://www.suin-juriscal.gov.co/legislacion/normatividad.html>
- Cortés Severino, C. (2009). Recolecciones sonoras y visuales de escenarios de memorias de la violencia. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*(9), 165-197. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81413110007>
- Díaz Barrado, M. (2004). Imágenes para la memoria: La fotografía en soporte digital. *Pasado Memoria*(3), 1-45. Obtenido de <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/743>
- Dittus, R. (2013). El dispositivo-cine como constructor de sentido: el caso del documental político. *Cuadernos.Info*, 33, 77-87. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/cinfo/n33/art07.pdf>
- Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En I. Dussel, & D. Gutierrez, *Educar la Mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (págs. 277-293). Buenos Aires: Manantial. doi:<https://www.terras.edu.ar/portada/multimedia/docs/programa-nacional-nuestra-escuela/apoyo/apoyo04.pdf>

- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 180-193. doi:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060014>
- Echavarría Grajales, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-26.
- El'Gazi, L. (21 de julio de 2017). *El drama del 15 de octubre (F. DiDomenico)*. La red Cultural del Banco de la Republica en Colombia.
- Escobar Ortiz, J., & Castañeda Barragán, R. (2017). *El Cine como herramienta de motivación en el aprendizaje*. Universidad La Gran Colombia, Bogotá.
- Fernández Poncela, A. M. (2016). México, cine, emociones y... *Razón y Palabra*, 20(93), 531-599. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199545660033.pdf>
- Fisher, M. (2009). *Realismo Capitalista ¿No hay alternativa?* Buenos Aires : Caja Negra.
- Francisca Pires, M. d., & Pereira da Silva, S. L. (2013). Cine, Educación y la Construcción de un Imaginario Social Contemporáneo. *Revista Educarnos*(9), 109-121. Obtenido de https://www.academia.edu/4298411/Cine_educaci%C3%B3n_y_la_construcci%C3%B3n_de_un_imaginario_social_contempor%C3%A1neo
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano . (2020). *Historia del cine colombiano*. Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano .
- Galindo Hernández, C. (2007). Neopopulismo en Colombia: el caso del gobierno de Álvaro Uribe Vélez. *Iconos*(27), 147-162. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/509/50902713.pdf>
- Gamio Gehri, G. (2017). Ética de la memoria y cultura de los derechos humanos. Una aproximación filosófica . *Phainomenon*, 6(1), 39-47.
- García, C. (9 de agosto de 2023). Colbert García nos cuenta cómo se hizo la película Silencio en el paraíso. (RTVCPlay, Entrevistador) Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=tf_0gOoZ9zw&t=1s
- Gavéria, V. (2009). Sumas y Restas. Así se hizo la película. (P. Trebol, Entrevistador) Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=KTHj3DSfr4k&t=1s>
- Guanumen Pacheco, M. (2012). La narcotización de las relaciones Colombia-Estados Unidos. *Relaciones*, 7(2), 221-244. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/ries/v7n2/v7n2a10.pdf>

- Guarini, C. (2002). Memoria social e imagen. *Cuadernos de Antropología Social*(15), 113-123. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913907006.pdf>
- Güereca Torres, R. (2016). La historia de vida: una metodología crítica para el análisis de los procesos sociales. En R. Güereca Torres, L. Blásquez Martínez, & I. López Moreno, *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida* (págs. 127-159). Ciudad de México: Casa abierta al Tiempo: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma.
- Gutiérrez Moar, M., Pereira Domínguez, M., & Valero Iglesias, L. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Revista Interuniversitaria*, 18, 229-260. Obtenido de <https://consumoetico.webs.uvigo.es/textos/textos/emociones.pdf>
- Gutiérrez, F. (2015). ¿Una historia simple? En C. H. víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 498-540). Desde Abajo .
- Hakobyan, L. (2019). Entre juego y guerra: Violencia e infancia en la película Los colores de la montaña de Carlos César Arbeláez. *Hispanic Journal*, 40(1), 85-100. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/26902837>
- Hernández Hernández, O. (2021). Memorias sensoriales de la violencia en San Fernando, México. *Espacio Abierto*, 30(4), 107-128. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/122/12269416006/12269416006.pdf>
- Howes, D. (2014). El creciente campo de los Estudios Sensoriales. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6(15), 10-26. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273231878002.pdf>
- I.E.D. Colombia Viva. (2024). *Manual de Convivencia*. Bogotá.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (18 de octubre de 2022). La importancia del juego como un derecho de niños y niñas en primera infancia. Obtenido de <https://acortar.link/5GUtsS>
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2020). *De la ayuda externa al empoderamiento' El abordaje del desplazamiento urbano en los asentamientos informales de Colombia*.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Jelin, E. (2002). *Memorias de la Represión*. Siglo XXI de España Editores S.A. Obtenido de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.centroprodh.org.mx/impunidadayeryhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

- Jurisdicción Espacial para la Paz. (18 de febrero de 2021). La JEP hace pública la estrategia de priorización dentro del Caso 03, conocido como el de falsos positivos. Obtenido de <https://acortar.link/QDUDql>
- Kleinberg, E. (2017). *Haunting history: for a deconstructive approach to the past*. Stanford University Press.
- Laterre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Graó.
- Lev, V. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Massachusetts: Crítica, S. L.
- Londoño Osorio, N., Roig Vila, R., Betancur Giraldo, H., & Saldarriaga, J. (2021). Reflexiones sobre el Cine y el Conflicto Armado: un Análisis de Contenido para Debatir en las Aulas de Clase. *Kaminu*(1), 17-28. doi:<https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1794>
- Maroto Isidro, A. (2020). Los inicios del cine sobre el conflicto en Colombia: guerrillas, violencia y una interpretación del pasado particular. *Historia Actual Online*, 52(2), 35-44. Obtenido de <https://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/1867/1566>
- Martínez Expósito, A. (2006). Organización semiológica del espacio y del tiempo en el cine. *ALPHA*, 23, 181-200. Obtenido de <https://revistaalpha.ulagos.cl/index.php/alpha/article/view/1992/2933>
- Martins, I., & Guimarães, J. (2019). Cine, representación social y educación. *Série-Estudos*, 24(51), 165-183. doi:<http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1295>
- Mateus Mora, A. M. (2007). Un cineasta chileno. Kuzmanich y el cine de la violencia en Colombia. *CUHSO*, 14(1), 35-42. Obtenido de <https://repositoriodigital.uct.cl/server/api/core/bitstreams/eeaed436-a79f-4cd1-9f18-a41c33b34136/content>
- Melero Aguilar , N. (2011). El paradigma Crítico y los aportes de la investigación acción participante en la transformación de la realidad social: un análisis desde las Ciencias Sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 339-355. Obtenido de https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Meneses Montero, M., & Monge Alvarado, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25(2), 113-124. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Mera Rodríguez, K. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción de conocimiento. *ReHuSo*, 4(1), 113-123. Obtenido de <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rehuso/v4n1/2550-6587-rehuso-4-01-00113.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2015). *Cartilla de Historia de Cine Colombiano*. Bogotá: Mincultura. Obtenido de

- <https://mng.mincultura.gov.co/areas/cinematografia/publicaciones/Documents/Cartilla%20Historia%20del%20Cine%20Colombiano%202015.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Basicos de Aprendizajes en Ciencias Sociales*. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- Molina Serrano, M. d. (2020). Cine en Colombia: historia de una industria. *Ñawi: arte diseño comunicación*, 4(3), 169-181. doi:<https://www.redalyc.org/journal/6879/687972072008/687972072008.pdf>
- Muller, M. (2021). Perspectiva audiovisual en la investigación cualitativa. *Actas de Diseño*, 34, 174-179. Obtenido de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/download/4470/6197/>
- Murillo Ramírez, Ó. (2019). *El cine como estrategia educativa para la lectura crítica del contexto. Un estudio de caso en el municipio de Soacha, Cundinamarca*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Naval Durán , C., & Urpí Guercia , C. (s.f.). *La Formación del caracter a través del cine y la literatura: Una experiencia docente*. Universidad de Navarra, Navarra.
- Navarro Fuentes , C. (2021). Apuntes sobre la Historia y la memoria a través de la imagen. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(174), 169-183. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/153/15371878014/html/>
- Neira Bossa, L. A. (2015). *El cine como herramienta de aprendizaje significativo*. Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Ordine, N. (2017). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Barcelona: Acantilado.
- Ortiz Rojas , V., Pabón Gutiérrez , M., & Romero Méndez , O. (2014). *Potenciación de la conciencia crítica de estudiantes sordos de la Universidad Pedagógica Nacional a través del cine-foro como estrategia pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ospina , L., & Mayolo, C. (1978). ¿Qué es la pornomiseria? *Cine Action République*.
- Ospina, L. (1999). Mi último soplo ¿Qué es un soplo de vida. *Número*(23), 22-33.
- Ovalle, L., & Giacomello, C. (2006). La mujer en el "narcomundo". Construcciones tradicionales y alternativas del sujeto femenino. *La ventana*(24), 297-318. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/884/88402411.pdf>
- Patterson, A. M. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En M. Gadotti, M. Gomez, J. Mafra, & A. Fernandes de Alencar, *Paulo Freire. Contribuciones*

- para la pedagogía* (págs. 107-112). Buenos Aires: CLACSO. doi:https://aularedim.net/wp-content/uploads/contribuciones_para_pedagogia.pdf
- Pérez Vejo, T. (2012). ¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas. *Mem.soc*, 13(32), 17-30. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/meso/v16n32/v16n32a02.pdf>
- Pérez, T., Suárez Puentes, K., & Barragán Giraldo, D. (2019). El Cine en la reconstrucción de la memoria colectiva, sus comprensiones sobre el conflicto armado y sus aportes a la construcción de paz y el posconflicto armado en Colombia. En E. Willims, R. De Almeida, & M. Beccari, *Diálogos entre arte, cultura y educación* (págs. 474-499). Sao Paulo: FEUSP.
- Policía Nacional de Colombia. (s.f.). *Cartilla Orientadora para la Construcción de la Memoria Histórica Institucional*. Bogotá: Policía Nacional de Colombia.
- Queralt, A. A. (2016). El imaginario rural cinematográfico: la contramodernidad española de los 50. *Opción*, 32(10), 15-35. Obtenido de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/310/31048901002.pdf>
- Quitian Oquendo, I. C. (2020). *Travelling. Pensamiento crítico y producción audiovisual en la escuela*. Fundación universitaria Los Libertadores., Bogotá.
- Radetich, L. (2005-2006). El Cine y la Enseñanza de la Historia. El panteón nacional a partir de los años '70. Algunas diferencias entre la Historia investigada y la enseñada. *Clio & Asociados*(9-10), 56-70. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596494&orden=1&info=link>
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*(28), 108-119. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Redaccion Bogotá. (5 de diciembre de 2024). Mamá encadenó a sus hijos de 12 y 15 años por días y sin comida para ir a trabajar. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/bogota/mama-encadenaba-a-sus-hijos-de-12-y-15-anos-por-dias-y-sin-comida-en-bogota-para-ir-a-trabajar-a-chia/>
- Ricardo Ruiz . (9 de mayo de 2022). *Pequeñas voces: Mirada al conflicto armado a través del cine [podcats]*. En Toma única, Spotify. Obtenido de <https://open.spotify.com/episode/2SHyP6k9MqIXsNXf89Sx8Z?si=P1RnTYe5TBSnYiW9RSfYXg>
- Rivera Betancur, J., & Ruiz Moreno, S. (2010). Representaciones del conflicto armado en el cine colombiano. *Revista Latina de Comunicación Social*(65), 503-515. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/819/81915723037.pdf>

- Rodríguez Gutiérrez, C. (2019). *El cine como herramienta pedagógica: comprensión del fortalecimiento del espacio de Cine en el colegio Qualia*. Universidad de los Andes, Bogotá.
- Rojas Bolaños, O. E. (2020). *Teoría social del falso positivo: manipulación y guerra*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Rojas Osorio, S. (2010). Ciudad y violencia. Una aproximación desde la cinematografía colombiana. *Nodo*, 5(9), 59-78. Obtenido de <https://revistas.uan.edu.co/index.php/nodo/article/view/40/32>
- Rojas, A. P. (2013). Memorias de la violencia social en Colombia. Estudio documental desde el cine y la literatura. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Rueda Barrios, O. B., Acevedo Tarazona, Á., & Peña López, L. F. (2024). Narrativas de la memoria: el conflicto armado en las producciones audiovisuales colombianas. *Informes Psicológicos*, 24(1), 183-198. Obtenido de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/7831/7325>
- Satne, P. (2021). La Ética de la Memoria Una Perspectiva Kantiana. En J. Villacañas, N. Sánchez Madrid, & J. Muñoz (Edits.), *El ethos del republicanismo cosmopolita: perspectivas euroamericanas sobre Kant* (págs. 169-192). Berlin: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Smith Martins , M. (2000). Educación, socialización política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles Educativos*, 22(87), 76-97. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a5.pdf>
- Solano, I. (2023). La serpiente que se muerde la cola: el pensamiento crítico con relación a los contenidos audiovisuales. *Revista Para el Aula*(46), 10-12. doi:<https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2023-07/pea-046-003.pdf?itok=Ta5o9b8zgr>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad De Antioquia.
- Suárez, J. (2009). *Cinembargo Colombia: Ensayos críticos sobre cine y cultura*. Cali: Universidad del Valle.
- Tamí Rincón , J. A., & Figueroa Salamanca , H. H. (2021). Secuencias de una guerra: Representación de la violencia en los Llanos Orientales en el largometraje Canaguaro (1981). *Historia y Espacio*, 17(57), 253-284. Obtenido de https://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/10592/14458

- Téllez , A., & Cárdenas, K. (2021). La infancia y el conflicto armado en Colombia desde la perspectiva del cine y la educación. *Habitus. Semilleros de Investigación*, 1(2), 1-15. doi:<https://doi.org/10.19053/22158391.12172>
- Toro Tamayo, L. (2019). Las imágenes en la construcción de las memorias. *MERIDIONAL Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*(12), 255-261.
- Torres Carrillo, A. (1999). *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Torres Gil, E. (2018). *El cine como herramienta didáctica para fomentar procesos de enseñanza-aprendizaje en historia. Caso específico dictaduras militares en América del Sur entre las décadas de 1970 y 1990*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Triquell, X., & Liponetzky, T. (2018). *Cine y Memoria: Narrativas audiovisuales sobre el pasado*. Universidad Nacional de Cordoba.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos* . Centro editor de América Latina .
- Vega Gualán, E. L., Cueva Pacheco, R. S., Piña Piña, E. K., Montero Sigüencia, J. V., Montero Saiteros, M. S., & Solano Cabrera, M. V. (2023). Estrategias para abordar los efectos de la falta de recursos en la educación. *REVISTA INVECOM*, 1-14.
- Vicente, S. R. (2008). El rol de la imagen en el mundo contemporáneo. *Huellas, Búsquedas en Artes y Diseño*(6), 68-75. Obtenido de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2548/vicentehuellas6-08.pdf
- Zavala, L. (2021). Aprender a analizar cine. *Ciencia*, 72(3), 6-11.

FILMOGRAFÍA

- Acevedo Vallarino, A. (Dirección). (1924). *La tragedia del silencio* [Película]. Colombia.
- Acevedo Vallarino, A. (Dirección). (1925). *Bajo el cielo antioqueño* [Película]. Colombia.
- Acevedo, C. A. (Dirección). (2015). *La tierra y la sombra* [Película]. Colombia: Burning Blue.
- Arbeláez, C. C. (Dirección). (1999). *El cine en casa* [documental]. Colombia .
- Arbeláez, C. C. (Dirección). (1999). *La edad del hielo* [Cortometraje]. Colombia.
- Arbeláez, C. C. (Dirección). (2007). *La serenata* [Cortometraje]. Colombia.
- Arbeláez, C. C. (Dirección). (2011). *Los colores de la montaña* [Película]. Colombia: Jaguar Films s.a.s .

- Baiz, A. (Dirección). (2007). *Satanás* [Película]. Colombia: Proyecto Tucán.
- Baiz, A. (Dirección). (2013). *Roa* [Película]. Colombia-Argentina: Dynamo.
- Cabrera, S. (Dirección). (1993). *La estrategia del caracol* [Película]. Colombia.
- Calvo Olmedo, M., & Del Diestro, A. (Dirección). (1922). *María* [Película]. Colombia .
- Calvo, M. (Dirección). (1941). *Flores del Valle* [Película]. Colombia: Calvo Film Company.
- Carrillo, J. E. (Dirección). (2010). *Pequeñas Voces* [Película]. Colombia: Cinecolor Films.
- Carrillo, J. E. (Dirección). (2016). *Las aventuras de Nuku* [Película]. Colombia .
- Carrillo, J. E., & Trompetero, H. (Dirección). (2006). *Dios los junta y ellos se separan* [Película]. Colombia: Canal RCN.
- Cruz, M., & Gaviria, C. (Dirección). (2013). *Tres caínes* [Serie]. Colombia: RCN Televisión.
- Di Doménico, F. (Dirección). (1915). *El drama del 15 de octubre* [Documental]. Colombia : Di Domenico hermanos.
- Diaz Velosa, J. (Dirección). (2021). *Somos ecos* [Película]. Colombia : Timeless Entertainment.
- Dorado Zúñiga, J. A. (Dirección). (2004). *El rey* [Película]. Colombia : Eurociné.
- Duque Naranjo, L. (Dirección). (1983). *El escarabajo* [Película]. Colombia.
- Durán, C. (Dirección). (1977). *Gamín* [Película]. Colombia-Francia: Institut national de l'audiovisuel.
- Ejiofor, C. (Dirección). (2019). *El niño que domó el viento* [Película]. Reino Unido: BBC Films.
- García, C. (Dirección). (2011). *Silencio en el Paraíso* [Película]. Colombia : Ocho y Medios Comunicaciones .
- García, C. (Dirección). (2013). *La justa medida* [Película]. Colombia: Ocho y Medio Medios Comunicaciones.
- Gaviria, C. (Dirección). (2010). *Retratos de un mar de mentiras* [Película]. Colombia: Erwin Goggel.
- Gaviria, V. (Dirección). (1985). *Los habitantes de la noche* [Cortometraje]. Colombia .
- Gaviria, V. (Dirección). (1990). *Rodrigo D no futuro* [Película]. Colombia.
- Gaviria, V. (Dirección). (1991). *Polizones en Nueva Colonia* [Documental]. Colombia .
- Gaviria, V. (Dirección). (1998). *La vendedora de rosas* [Película]. Producciones Filmamento, Producciones Erwin Goggel.

- Gaviria, V. (Dirección). (2004). *Sumas y restas* [Película]. Colombia: Latin Cinema Group .
- Gaviria, V. (Dirección). (2016). *La mujer del animal* [Película]. Colombia : Polo a Tierra / Viga Producciones.
- González, W. (Dirección). (2015). *La sargento Matacho* [Película]. Colombia : Galloping Illussions, Enic Producciones.
- Guerra, C. (Dirección). (2015). *El abrazo de la serpiente* [Película]. Colombia-Argentina-Venezuela: Ciudad Lunar Producciones, Caracol Cine, NorteSur Producciones, Buffalo Films, Dago Producciones.
- Guerra, C. (Dirección). (2009). *Los viajes del viento* [Película]. Colombia: Ciudad Lunar Producciones.
- Guerra, C., & Gallego, C. (Dirección). (2018). *Pájaros de verano* [Película]. Colombia : Ciudad Lunar Producciones, Blond Indians Films S.A. (Colombia), Pimienta Films (México).
- Kuzmanich, D. (Dirección). (1981). *Canaguaro* [Película]. Colombia .
- Loboguerrero, C. (Dirección). (1984). *Con música a otra parte* [Película]. Colombia: Maldonado Loboguerrero.
- Loboguerrero, C. (Dirección). (1990). *María Cano* [Película]. Colombia: FOCINE.
- Luzardo, J. (Dirección). (1965). *El río de las tumbas* [Película]. Colombia.
- Maillé, E. (Dirección). (2005). *Rosario Tijeras* [Película]. Colombia: Manga Films S.L.
- Marston, J. (Dirección). (2004). *María llena eres de gracia* [Película]. Colombia : HBO Films y Journeyman Pictures.
- Mayolo, C. (Dirección). (1983). *Carne de tu Carne* [Película]. Colombia.
- Mayolo, C. (Dirección). (1986). *Mansión de Araucaima* [Película]. Colombia.
- Mayolo, C., & Ospina, L. (Dirección). (1975). *Asunción* [Cortometraje]. Colombia .
- Mayolo, C., & Ospina, L. (Dirección). (1978). *Agarrando pueblo* [Película]. Colombia: SATUPLE.
- Mayolo, C., Ospina, L., & León Giraldo, D. (Dirección). (1972). *Oiga vea* [Documental]. Colombia.
- Meirelles, F., & Lund, K. (Dirección). (2002). *Ciudad de Dios* [Película]. Brasil: 02 Filmes VideoFilmes.
- Mendoza , R. (Dirección). (2004). *La cerca* [Película]. Colombia: Día Fragma.

- Montoya, S. L., & García, C. (Dirección). (2021). *FBI: Feos, Bobos e Ingenuos* [Película]. Colombia: Cinecolor Films.
- Mora, L. (Dirección). (2017). *Matar a Jesús* [Película]. Colombia: 64-A Films.
- Mora, L. (Dirección). (2022). *Los reyes del mundo* [Película]. Colombia.
- Moreno Garzón, P., & Di Domenico, V. (Dirección). (1924). *Aura o las violetas* [Película]. Colombia.
- Moreno, C. (Dirección). (2008). *Perro come perro* [Película]. Colombia.
- Moreno, C., & Mora, L. (Dirección). (2012). *Pablo Escobar: El patrón del mal* [Serie]. Colombia: Caracol Televisión.
- Nieto Roa, G. (Dirección). (1980). *El inmigrante latino* [Película]. Colombia.
- Nieto Roa, G. (Dirección). (1984). *Caín* [Película]. Colombia: FOCINE.
- Norden, F. (Dirección). (1984). *Cóndores no entierran todos los días* [Película]. Colombia : Procinor Ltda.
- Osorio, J. (Dirección). (1990). *Confesión a Laura* [Película]. Colombia: Méliès Producciones, Icaic y TVE.
- Ospina, L. (Dirección). (1982). *Pura sangre* [Película]. Colombia: Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos.
- Ospina, L., & Mayolo, C. (Dirección). (1973). *Cali de película* [Documental]. Colombia.
- Restrepo, L. A. (Dirección). (2003). *La primera noche* [Película]. Colombia : Congo Films.
- Restrepo, L. A., & Casilimas, G. (Dirección). (2008). *El cartel de los sapos* [Serie]. Colombia: Caracol Televisión.
- Rincón Gille, N. (Dirección). (2019). *Tantas almas* [Película]. Colombia: Medio de Contención Producciones.
- Rúgeles, J. L. (Dirección). (2015). *Alias María* [Película]. Colombia: Rhayuela Cine, Axxon Films, Sudestada Cine.
- Ruiz Navia, Ó. (Dirección). (2009). *El vuelco del cangrejo* [Película]. Colombia : Contravía Films.
- Sánchez, L. A. (Dirección). (1983). *La virgen y el semáforo* [Película]. Colombia.
- Santa, N. (Dirección). (2024). *Malta* [Película]. Colombia.
- Triana, R. (Dirección). (2006). *Soñar no cuesta nada* [Película]. Colombia: CMO Producciones.
- Trueba, F. (Dirección). (2020). *El olvido que seremos* [Película]. Colombia: Caracol Televisión.

Tulio Lizarazo, M. (Dirección). (1948). *La huerta casera* [Documental]. Colombia: Departamento Nacional de Agricultura del Ministerio de Economía Nacional, Coordinadora Cinematográfica Gran-Colombiana, Atlas-Films de Venezuela.

Vega, W. (Dirección). (2012). *La sirga* [Película]. Colombia : Contravía Films, Ciné-Sud Promotion, Film Tank, Burning Blue.

Weir, P. (Dirección). (1998). *The Truman Show: historia de una vida* [Película]. Estados Unidos: Scott Rudin Productions.

ANEXOS

1. Filminutos: Voces y Miradas del Conflicto Armado Colombiano

Enlace de acceso: [Filminutos: Voces y Miradas del Conflicto Armado en Colombia](#)

2. Escenas seleccionadas de las películas analizadas en clase

Enlace de acceso: [Escenas de películas analizadas en clase](#)

3. Informe de Práctica Pedagógica:

Enlace de acceso: [Informe de práctica pedagógica](#)

4. Materiales y recursos de elaboración propia empleados en las actividades de clase:

Enlace de acceso: [Materiales y recursos empleados en clase](#)

5. Formulario de consentimiento de participación

Enlace de acceso: [Formulario de consentimiento de participación](#)

6. Consentimientos de entrevista a estudiantes

Enlace de acceso: [Formulario de Consentimiento Informado para Entrevistas](#)