



UMSNH



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

Maestría en Enseñanza de la Historia

TESIS

CINESCUELA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO EN COLOMBIA A TRAVÉS DEL CINE.

Que para obtener el grado de Maestría en Enseñanza de la Historia

PRESENTA:

Cristian Felipe Cardona Osorno

Director de tesis: Dr. Miguel Ángel Gutiérrez

Codirectora de tesis: Dra. Mónica Lizbeth Chávez González



Morelia, Michoacán. Febrero 2022.

**CINESCUELA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA
DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO EN COLOMBIA A TRAVÉS
DEL CINE.**

*“El cine es una máquina de pensar el tiempo”
Jean Epstein*

Resumen

El presente trabajo de grado se realizó en el marco de la maestría en enseñanza de la Historia de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, con la sana intención de diseñar una propuesta pedagógica que utilice el cine como herramienta metodológica para la enseñanza de la Historia. Para el caso puntual, se escogió el contexto educativo colombiano y, asimismo, la temporalidad demarcada en el conflicto armado interno que vive dicho país hace más de cinco décadas. Este trabajo se desarrolló en la Institución Educativa Miracampos, ubicada en zona rural del municipio de Quinchía, en el departamento de Risaralda en Colombia. El Conflicto Armado Interno Colombiano (CAIC) se trabajó a partir de tres categorías específicas que permitieron una mayor apropiación conceptual de él: Los Actores, las Tipologías y los Escenarios del CAIC. De esta manera, los estudiantes, al conocer con mayor profundidad la temática abordada lograran pensarse espacios en función del posconflicto, tan necesarios para reconfigurar el tejido social en Colombia. Por lo tanto, se diseñó la propuesta pedagógica CINESCUELA con la que se les enseñó a los estudiantes las categorías antes nombradas representándolas a través del cine con la cuál, ellos mismos aprendieron una parte de la historia de su país por medio del componente cinematográfico, permitiéndose incursionar en la realización audiovisual en donde lograron presentar dos cortometrajes de tipo documental sobre parte de la historia de su municipio, enmarcados ambos en la historia local y las consecuencias que trajo consigo el CAIC en Quinchía.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, cine, Conflicto Armado Interno Colombiano (CAIC), propuesta didáctica.

Abstrac.

The present thesis was carried out within the framework of the master's degree in teaching History at the Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, with the healthy intention of designing a pedagogical proposal that uses cinema as a methodological tool for teaching History. For the specific case, the Colombian education context was chosen and, likewise, the temporality demarcated in the internal armed conflict that said country has been

experiencing for more than five decades. This work was developed at the Miracampos Educational Institution, located in a rural area of the municipality of Quinchía, in the department of Risaralda in Colombia. The Colombian Internal Armed Conflict (CAIC) was worked from three specific categories that allowed a greater conceptual appropriation of it: The Actors, the Typologies and the Scenarios of CAIC. In this way, the students, knowing in greater depth the topic addressed, will be able to think of spaces based on the post-conflict, so necessary to reconfigure the social tissue in Colombia. Therefore, the CINESCUELA pedagogical proposal was designed with which students were taught the aforementioned categories, representing them through cinema with which they themselves learned a part of the history of their country through the cinematographic component, allowing themselves venture into audiovisual production where they managed to present two documentary-type short films about part of the history of their municipality, both framed in local history and the consequences that the CAIC brought to Quinchía.

Agradecimientos.

En primera instancia, quiero agradecer al CONACyT por permitirme adelantar mi proceso de formación académica con el posgrado que culminé en la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, a la planta docente de la maestría en Enseñanza de la Historia y el personal administrativo del Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) por la colaboración prestada ante cualquier solicitud que realicé. Asimismo, agradezco especialmente al Dr. Miguel Ángel Gutiérrez por su asesoría e indiscutible acompañamiento en todo el proceso de investigación, también a la Dra. Mónica Chávez por las recomendaciones que tuvo a bien hacerme para la construcción del documento final. Al docente Jaiber Ladino Guapacha por su complicidad y por ser un guía pedagógico para trabajar con sus estudiantes. A las directivas de la Institución Educativa de Miracampos por aceptar mi propuesta y habilitar lo que fuera necesario para desarrollar el proyecto de CINESCUELA en sus instalaciones. A los estudiantes de Miracampos por creer en mí y en el proyecto, por su inmejorable asistencia y participación a pesar que las circunstancias vividas en medio de la contingencia sanitaria presentada por el Covid-19. A mi familia por su apoyo incondicional y a mi compañera de vida que estuvo presente y constante durante todo el proceso que duró la maestría, su presencia y sus palabras ayudaron a consolidar mis objetivos y ampliaron mis expectativas, logrando la culminación de este anhelado proyecto. A todos ellos, infinitas gracias.

ÍNDICE.

1. Introducción.....	8
1.1 Justificación.....	10
1.2 Planteamiento del problema.	13
1.3 Objetivo General	15
1.4 Objetivos específicos.....	15
1.5 Estado de la cuestión.	17
1.6 Marco Teórico	20
1.7 Metodología	25
2. Capítulo I. El Conflicto Armado Interno en Colombia.	28
2.1 Recorrido sobre la beligerante Historia Republicana de Colombia entre los siglos XIX y XX.	28
2.2 Los turbulentos años que establecieron el periodo de la <i>Violencia</i>	35
2.3 El epílogo de La Violencia, la dictadura de Rojas Pinilla y el inicio del Frente Nacional.....	43
2.4 El inicio del Conflicto Armado Interno Colombiano (CAIC): la aparición del enemigo público enmarcado en las guerrillas	48
2.5 Las álgidas décadas de los setenta y los ochenta: la expansión guerrillera en la zona urbana y la aparición del Narcotráfico	57
2.6 El ascenso del narcotráfico en el escenario del CAIC.....	61
2.7 La incursión Paramilitar en el escenario del CAIC	65
2.8 Los acuerdos de paz en Colombia y el escenario del posconflicto.	69
3. Capítulo II. La enseñanza de la Historia en Colombia y el cine como herramienta pedagógica.....	77
3.1 Los inicios de la enseñanza de la Historia en Colombia.	77
3.2 Reformas a la enseñanza de la Historia desde la educación superior.....	81
3.3 La enseñanza de la Historia en el siglo XXI	84

3.4 Metodologías para la enseñanza de la Historia: ¿Cómo se ha trabajado en el aula de bachillerato?	86
3.5 Propuestas metodológicas para la enseñanza de la Historia en el contexto colombiano.	89
3.6 El cine como posibilidad para la enseñanza de la Historia	91
3.7 CINESCUELA: Una propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia a través del cine. 97	
3.8 Corpus cinematográfico	100
4. Capítulo III. CINESCUELA: Propuesta didáctica para la enseñanza de la historia sobre el conflicto armado interno en Colombia a través del cine.	112
5. Capítulo IV. CINESCUELA en la práctica: El contexto en que se desarrolló y la metodología que se implementó.	199
5.1 El escenario: El municipio de Quinchía, “la villa de los cerros” más antigua de Risaralda .	201
5.2 Quinchía y su relación con el Conflicto Armado Interno Colombiano (CAIC).....	203
5.3 CINESCUELA en Miracampos: La metodología y su puesta en marcha.....	205
5.4 Desarrollo teórico de las sesiones	208
5.5 Actividades en clase	210
6. Capítulo V. Resultados y Conclusiones.	225
6.1 Resultados de la puesta en marcha de CINESCUELA en Miracampos.....	225
6.1.1 El Covid-19 y el retorno a clase presencial	225
6.1.2 Resultados alternos a la propuesta didáctica	227
6.1.3 El cine como posibilidad para el aprendizaje de la Historia	230
6.2 Conclusiones generales del proyecto.	235
6.2.1 CINESCUELA, herramienta viable para la implementación de la ley 1874.	235
6.2.2 La presencialidad, pieza clave en los procesos pedagógicos	236
6.2.3 El CAIC, referente teórico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia....	237
6.2.4 El cine y su aporte pedagógico para cumplir con los objetivos de CINESCUELA	239
6.3 Conclusiones personales del investigador.....	246
7. Bibliografía	249
8. Anexos.	257

1. Introducción.

El presente trabajo se propone dentro plan académico de la maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, con el cuál se pretende dar a conocer el diseño, la implementación y los resultados de la propuesta didáctica de CINESCUELA, la misma que se presenta como trabajo de tesis para acceder al título de magister en Enseñanza de la Historia. Como su nombre lo indica, CINESCUELA es una propuesta didáctica que utiliza el cine en el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes como un apoyo metodológico que busca acercar los contenidos teóricos de la clase por medio del componente audiovisual, con la sana intención de generar en el estudiante una mejor apropiación conceptual sobre el tema específico que se está desarrollando en la clase. Entiéndase entonces que el interés de este documento está en función de proponer una alternativa didáctica a los maestros que asumen la enseñanza de la historia y, asimismo, entender que el cine, en dicho proceso, es un gran aliado para lograrlo.

De tal manera, es pertinente comenzar este documento hablando sobre el cine, ante ello, resulta inevitable no pensar en la gran industria cinematográfica que existe alrededor de él, sus grandes producciones y el impacto social y económico que ciertamente repercute en la sociedad, asimismo, la gran oferta que se encuentra en las salas de cine comerciales con películas que están más afines a la satisfacción del ocio y como dispositivo de esparcimiento, y no precisamente como un ejercicio pedagógico. En consecuencia, Jacqueline Gómez Mayorga afirma en su artículo que, por lo general, la apreciación cinematográfica está ligada a experiencias placenteras y de entretenimiento producto de una desenfadada opción para el disfrute del tiempo libre.¹ No obstante, nuestro interés va más allá de ver el cine como un emisor de entretenimiento. Naturalmente, es válido aceptarlo como tal, sin embargo, lo que se busca en este documento es ampliar nuestra mirada hacia el cine, reconociéndolo como un documento histórico toda vez que en él reposan acontecimientos, personajes y fenómenos políticos/sociales sobre nuestro pasado, en ese sentido, es viable acceder a él como una fuente

¹ Jacqueline Gómez Mayorga, “Enseñar y aprender con cine”. *Academia.edu*. https://www.academia.edu/23245822/Ense%C3%B1ar_y_aprender_con_cine

de información para menoscabar nuestra memoria y, asimismo, reconocer en él sus potenciales pedagógicos.

De manera que, si observamos el cine como dispositivo de reproducción de los discursos hegemónicos, como representaciones alternas de nuestra cotidianidad, como fuente de conocimiento (en comparación con los textos) en la medida que vemos, escuchamos y comprendemos problemáticas sociales que quizás desconocemos y en algunas ocasiones obviamos, podríamos aspirar a proponer que el cine, en cierta medida, resulta ser un elemento pedagógico importante para nuestra formación académica ya que éste nos permite ampliar nuestro horizonte de conocimiento si desarrollamos hacia él una mirada con un enfoque investigativo, es decir, más profunda y crítica sobre el cine, en tanto lo analizamos, lo teorizamos y lo contextualizamos dentro de un marco académico que nos facilite la apreciación y la comprensión de nuestro devenir histórico como sociedad.

En efecto, el cine es más subjetivo de lo que creemos. Es, en gran medida, un mecanismo de difusión poderosa de discursos, ideologías y de representaciones históricas con las cuales se puede entrar en diálogo, tal como lo denomina Pablo Iglesias Turrión, quien ratifica que el cine puede tener también un carácter epistémico que incluso nos permita un acercamiento superior a la veracidad empírica respecto a otras formas de percepción². Por lo tanto, nuestra mirada frente al cine y sus producciones audiovisuales va enfocada a percibir éste como una fuente de aprendizaje, y en ese sentido, es de nuestro interés fomentar el uso del cine en los procesos de formación académicos, especialmente como recurso didáctico para la enseñanza de la historia.

Con lo anterior, se quiere pensar que los estudiantes, en el proceso de aprendizaje con la asignatura de Historia, logren percibirla de una manera distinta en tanto se relacionan de una forma más interactiva con un acontecimiento histórico, o sobre algún tema específico que involucre la Historia con el componente audiovisual. Es así como la propuesta didáctica de CINESCUELA busca replicar, en la medida de lo posible, lo dicho en párrafos anteriores y presentarla como una alternativa viable para la enseñanza de la Historia dentro de un escenario académico. Para ello, tomamos como precedente las palabras de otro autor

² Pablo Iglesias Turrión. *Maquiavelo frente a la gran pantalla. Cine y política*. 1º ed. (Madrid: Akal, 2010): 18.

importante en estudiar la relación entre el cine, la Historia y su enseñanza, Francisco J. Zubiaur Carreño, quien afirma que el cine es, tanto un testimonio de la sociedad de su tiempo, una fuente instrumental de la ciencia histórica (pues refleja las mentalidades de una determinada época) y un medio didáctico para enseñar la Historia³.

De modo que, para lograr nuestro propósito, se decidió delimitar el periodo histórico a enseñar y, asimismo, la población a quién estuvo dirigida la propuesta didáctica de CINESCUELA. Para ello, se determinó que el tema específico sería el conflicto armado interno colombiano y, en consecuencia, la población estudiantil que tiene que ver este tema según los estándares básicos de calidad del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) son el grado décimo (10°) y undécimo (11°) del bachillerato en Colombia, específicamente, CINESCUELA se implementó con los estudiantes de la I. E. Miracampos, un colegio rural del municipio de Quinchía, que está adscrito al departamento de Risaralda.

1.1 Justificación.

La enseñanza de la historia dentro del escenario académico colombiano ha estado inmersa en un ambiente inestable entre el protagonismo y la invisibilización gracias a que desde inicios del siglo XX la Historia fue una asignatura relevante en el plan de estudio de las instituciones educativas de primaria y bachillerato, pero que para los años ochenta sufre una ruptura que hasta el día de hoy no se ha podido solventar, pues desde hace más de tres décadas la enseñanza de la historia en Colombia ha quedado al margen de las asignaturas fundamentales de la educación básica y en la mayoría de planteles educativos esta rama del saber ha quedado menospreciada como fuente de conocimiento y relegada a la convicción propia del docente que quiera utilizarla dentro del curso de las ciencias sociales, esto debido a que en el año 1984⁴ se decidió eliminar la asignatura de Historia del plan de estudios obligatorio de la secundaria y unificarla dentro del conglomerado de las ciencias sociales.

³ Francisco J. Zubiaur Carreño. “El Cine como fuente de la Historia”. *Memoria y Civilización, Anuario de Historia de la Universidad de Navarra*, n° 8, (2005): 206

⁴ Decreto número 1002 del 18 de mayo de 1984, República de Colombia, Bogotá.

De manera que, durante más de treinta años los estudiantes de las instituciones educativas colombianas, especialmente los de primaria y secundaria, se formaron con un bajo conocimiento sobre su pasado y sobre las dinámicas históricas, políticas, económicas y sociales que surgieron en años anteriores, que resultan de importante conocimiento y apropiación conceptual por parte de los estudiantes para poder comprender mejor nuestro devenir histórico como país. No podemos olvidar que la historia reciente de Colombia ha estado enmarcada por un fuerte conflicto armado que ha polarizado todas las esferas sociales, al punto determinante de configurar nuestra conducta como país. En consecuencia, las profesoras Piedad Ortega, Jeritza Merchán y Clara Castro de la Universidad Pedagógica Nacional plantean con su artículo “¿Desde dónde asumir la enseñanza de la historia en la escuela?” una serie de problemáticas alrededor de la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta el escenario conflictivo en que se ha desarrollado Colombia en los últimos años, y afirman que:

Colombia, lleva algunas décadas configurando ese escenario, cifrándose pendularmente, en extremos el vivir o estar en guerra o vivir y estar en paz; sin embargo, la oscilación entre un extremo a otro, no es simple, por el contrario, es complejo en un país fragmentado por rupturas, suspensiones y alteraciones graves en sus dinámicas socio-políticas, pero también emocionales⁵.

Para este proyecto de investigación resulta muy pertinente lo que plantean las docentes antes mencionadas, pues, nuestro propósito es ahondar sobre el conflicto armado interno colombiano, por ello traemos a colisión dicha cita a modo de ejemplificar un apartado sobre la reciente Historia en Colombia y su necesaria difusión dentro de un contexto educativo ya que hoy, tres décadas después se reestablece la cátedra de historia dentro del escenario educativo, aunque no como asignatura independiente pero si como ítem obligatorio dentro del área de las ciencias sociales, gracias a la oportuna legislación que se dio con la implementación de la Ley 1874 del 27 de diciembre del 2017⁶ que tiene por objeto reestablecer de manera obligatoria la enseñanza de la historia en las instituciones educativas.

⁵ Piedad Ortega Valencia, Jeritza Merchán Díaz y Clara Patricia Castro. “¿Desde dónde asumir la enseñanza de la historia en la escuela?”, *Educación y Cultura*, n° 127, (2018): 67.

⁶ Ley 1874 del 27 de diciembre del 2017. República de Colombia, Bogotá. *La presente ley tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media.*

Esta responsabilidad tiene que ser asumida no solo por el MEN también – y en gran medida – por los profesores del área de las Ciencias Sociales. Son precisamente los maestros de dicha área los llamados a implementar dentro de su curso la enseñanza de la historia. Son ellos quienes deben cautivar a los próximos bachilleres con una metodología que logre transmitirles, además de conocimiento, interés por la historia, por su pasado y por todas las manifestaciones históricas, políticas, económicas y sociales que se dieron en él. No sólo la ya reseñada sobre el conflicto armado interno, sino los demás acontecimientos que fueron relevantes para configurar su presente.

Para ello, el docente tendrá que ser muy creativo, persuasivo y cautivador con los estudiantes para lograr obtener la atención de ellos sobre una asignatura que ha brillado por su ausencia en los escenarios educativos de la secundaria colombiana. Y teniendo en cuenta el riesgo pedagógico que implica asumir el ejercicio docente bajo una metodología con la cual los estudiantes repliquen de manera repetitiva y memorística los contenidos que nos ofrece la cartilla o el recurso institucional ofrecido por el MEN sin generar un aprendizaje significativo sobre ello. En consecuencia, lo que se busca con este proyecto es proponer una dinámica diferente donde se le dé un papel preponderante al cine como herramienta pedagógica que facilite el proceso de enseñanza/aprendizaje y posibilite la transmisión del conocimiento histórico sobre un periodo específico de la historia de Colombia. Teniendo en cuenta el ya nombrado conflicto armado que vivió Colombia en las últimas décadas del siglo pasado y que todavía tiene secuelas en nuestro tiempo presente. Esto lo convierte en un tema sensible y necesario de abordar con los estudiantes de secundaria.

Esta ardua tarea que se avecina en el área de la enseñanza de la historia en las instituciones educativas hará que tanto el estudiante como el profesor aprendan que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.⁷

⁷ Joan Pagès i Blanch. “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”. En *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Ed. por Nicolás, E./Gómez, J. A. (coord.), (Murcia, Universidad de Murcia, 2004). 157.

Y es precisamente sobre este *deber ser* del maestro de escuela en la enseñanza de la historia planteado por Joan Pagés que se propone esta investigación, cuya finalidad no es otra que argumentar que el cine es una herramienta poderosa para la representación, análisis y comprensión del pasado que, trabajándolo desde un enfoque pedagógico, posibilite la transmisión del conocimiento. Asimismo, permite fomentar la cultura audiovisual dentro del salón de clase que fortalece la comunicación y la interacción entre estudiantes y docente.

Por todo lo anterior, nos parece pertinente plantearnos la siguiente pregunta de investigación ¿Es dable promover el cine como herramienta pedagógica para facilitar la comprensión de un hecho histórico de la nación colombiana, donde los estudiantes de décimo y undécimo grado reconozcan los diferentes actores, tipologías, escenarios y transformaciones sociales que surgieron dentro del conflicto armado interno colombiano, entre las décadas de los sesenta hasta el año 2016?

1.2 Planteamiento del problema.

El cine ha formado parte de nuestra sociedad, así como lo han sido la literatura y otras expresiones artísticas. Sin embargo, hasta ahora se podría decir que, entre cine y literatura, es esta última la que ha gozado de un rol protagónico en el ámbito escolar, la cual ha sido empleada con diversos fines. Se les pide a los estudiantes analizar contenidos como una forma de mirar e interpretar el mundo, y el cómo fijarse en la teoría empleada por los escritores y poetas para enriquecer su propia capacidad de expresión y para desarrollar su sensibilidad, entre otros. Para la enseñanza de la historia en el escenario académico colombiano, principalmente en la primaria y secundaria se recurrió en la mayoría de las veces a cartillas diseñadas por el MEN, estas con un contenido que brinda un rol protagónico sobre la historia patria colombiana y ello se replicó a lo largo de los últimos años mientras se enseñó la asignatura de Historia. Tal como lo reseñan Wilson Acosta y Enrique Aponte:

Las ciencias sociales en general, pero sobre todo el conocimiento histórico escolar, ha configurado una narrativa sobre el pasado que en algunos casos, con menor o mayor intensidad, hace énfasis en el establecimiento de rituales patrióticos, fijación de efemérides y establecimiento de figuras y fechas merecedoras de ser recordadas[...]Entre las estrategias se ha evidenciado la reiteración de los contenidos,

en la cual se define una forma de organización secuencial y temática del desarrollo de la historia nacional.⁸

Teniendo en cuenta la implementación de la Ley 1874, el profesor de ciencias sociales cuando se enfrenta al momento de enseñar la historia dentro de su currículo se encuentra con la disyuntiva de, por un lado, replicar los contenidos establecidos por el MEN con la metodología tradicionalmente aplicada y, con ello, pretender transmitir el conocimiento de manera lineal a través del texto base o cartilla institucional. Si lo hace de esta manera, el docente termina por llenar al estudiante de contenidos emblemáticos sin que haya una apropiación conceptual de este sobre dichos contenidos y, finalmente, el alumnado tiende a ser espectador pasivo o poco motivado, acaso por una presentación insuficiente o por la ausencia de repercusión real de esa actividad en el programa o la calificación.⁹ Mientras que, si el docente decide implementar una metodología diferente donde, a partir de los textos bases que brinda el MEN, el profesor con una propuesta didáctica enfocada desde el componente cinematográfico logre que el estudiante se involucre de manera significativa con las temáticas abordadas en la clase de Historia y pueda experimentar a través del audiovisual, una mirada más amplia y explícita sobre el pasado, reconociendo en el cine un elemento valioso para la comprensión de su presente.

Además, el cine en el aula permite desmenuzar todas las situaciones, emociones y sentimientos que se nos muestran en la pantalla y en ese sentido logra incentivar al estudiante a que se cuestione y reflexione sobre los diferentes fenómenos sociales que existen en su realidad; especialmente sobre el conflicto armado interno colombiano. De esta manera, los estudiantes se podrían reconocer en los diferentes actores, tipologías y escenarios del conflicto armado colombiano que se pueden visualizar en las películas, identificándose y apropiándose de ellas. Donde finalmente logren una reflexión que les ayude a replantear, o por lo menos, a preguntarse sobre las causas y consecuencias del conflicto armado y el papel determinante que éste tuvo en la configuración de su realidad.

⁸ Wilson Acosta Jiménez y Jorge Aponte Otálvaro, “Enseñanza de la historia en Colombia: reestablecer, reformar o transformar”. *Educación y cultura*, n° 127, (2018): 26.

⁹ Javier Barrado, “La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones desde el frente”. En *Usos públicos de la historia*, ed. Carlos Forcadell, Carmen Frías, Ignacio Peiró Y Pedro Rújula (coord), (Zaragoza, VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea del 19 al 21 de septiembre, 2002): 662.

Por lo tanto, implementar el cine en la enseñanza de la historia hará que la metodología tradicional de asumir la enseñanza de ella como un ejercicio memorístico, repetitivo y vacío de interpretación, deje de ser la única forma de enseñarse y, con el apoyo del cine en clase nos podríamos acercar a lo planteado por Josep Fontana, quien afirma que con la historia se logra enseñar a pensar históricamente, que ello no implica que los estudiantes se mantengan permanentemente aferrados al pasado, sino, por el contrario, que usen lo aprendido en él para tratar de entender mejor el mundo en que vivimos, así como su presente y su contexto más próximo.¹⁰

1.3 Objetivo General

- Diseñar una propuesta didáctica que utilice el cine como herramienta pedagógica para la enseñanza de la historia sobre el conflicto armado interno colombiano, que le permita a los estudiantes de décimo y undécimo grado la comprensión de este acontecimiento histórico, conociendo sus causas y consecuencias para fortalecer en ellos su pensamiento crítico.

1.4 Objetivos específicos

- Fomentar el conocimiento sobre los actores, las tipologías y los escenarios del conflicto armado interno colombiano, contrastando lo evidenciado en las películas con el contexto histórico.
- Promover en los estudiantes de décimo y undécimo grado un pensamiento crítico frente a su presente a través del análisis y comprensión de su pasado, por medio del audiovisual.
- Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia del cine como elemento de apoyo en su aprendizaje e instrumento de debate y reflexión para su formación académica, fortaleciendo la cultura audiovisual en el aula.

¹⁰ Josep Fontana, “Para qué enseñar historia”, *Educación y Cultura*, n° 127, (2018): 11.

1.5 Estado de la cuestión.

Teniendo en cuenta nuestro planteamiento del problema, se realizó una búsqueda sobre algunos trabajos académicos en donde se hayan trabajado alrededor de la temática pedagógica del cine y su implementación dentro del salón de clase. Se encontró un vasto número de artículos y documentos académicos alrededor del tema. De manera que se decidió tomar como punto de partida nuestro contexto más próximo, a lo cual, se ubicaron un par de trabajos de pregrado en la ciudad de Pereira. Sin embargo, se encontraron muchos más documentos a nivel nacional e internacional donde profundizan en el tema y sus variables. Artículos, libros y tesis de posgrado donde se plantea la oportuna relación entre cine y educación, especialmente en su vínculo con la historia. A continuación, reseñaremos los que a nuestro juicio son los más relevantes y conservan una línea temática similar respecto al tema de estudio que consideramos para la tesis, los demás quedaron inmersos en los capitulos de este documento.

Empezaremos con un par de tesis de pregrado de los programas Filosofía y Letras y Comunicación e Informática Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). La primera, es una tesis que se denominó *El cine, una herramienta para la enseñanza de la Filosofía*, desarrollada por los estudiantes Michael Arredondo Gallego y Yeisy Mirley Montaña Ramos que plantea como problemática el desinterés de los estudiantes por la asignatura de filosofía en décimo y undécimo grado de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de la ciudad de Pereira, y proponen como objetivo principal fomentar el interés en el área de filosofía a partir de personajes, escenas o películas, con la metodología del cineforo donde trabajaron con base en la propuesta Logopática de Julio Cabrera, en la cual se plantea una especie de racionalidad capaz de unir el discurso conceptual y estructurado con la afectividad; en palabras de Cabrera “la racionalidad no está excluida, sino mediada por el impacto emocional”¹¹.

La segunda tesis de pregrado se denomina *El cine como herramienta pedagógica para generar aprendizaje significativo en estudiantes de grado sexto en el área de ciencias*

¹¹ Michael Arredondo Gallego, Yeisy Mirley Montaña Ramos, “El cine, una herramienta didáctica para la enseñanza de la filosofía” (Universidad Tecnológica de Pereira, 2017) <http://hdl.handle.net/11059/8485>

sociales del complejo educativo la julita realizada por las estudiantes Estefany Aguirre Cárdenas, Daniela Londoño Rentería y Jessica Molina Restrepo. Ellas después de realizar una serie de entrevistas y encuestas tanto a profesores del área de ciencias sociales, como a los estudiantes del grado sexto, decidieron como problemática que los estudiantes no relacionan los contenidos de la asignatura con su vida real, por lo tanto, exponen como objetivo principal el de diseñar una metodología educomunicativa que permita mejorar el ambiente de enseñanza-aprendizaje donde los estudiantes relacionen los contenidos de la asignatura con su vida real.¹² Para ello, utilizaron el cine como herramienta pedagógica basándose en la tesis de Enrique Martínez Salanova Sánchez quien plantea que el cine es una herramienta que le llama la atención a los estudiantes dentro del aula, lo cual permite que el proceso de aprendizaje-enseñanza se genere de una manera menos rígida y que los conceptos sean más fáciles de digerir.

Asimismo, se encontró el artículo *La censura católica al cine en Medellín: 1936-1955. Una perspectiva de la Iglesia frente a los medios de comunicación* que salió de la tesis de pregrado con la que Orielly Simanca Castillo optó por el título de historiadora de la Universidad Nacional de Colombia. Si bien en ella no plantea el cine como herramienta didáctica dentro del salón de clase, explica de manera detallada cómo fue el impacto del cine en Colombia, sobre todo en el ámbito social, además, expone la relación que se dio entre el séptimo arte y la iglesia católica, quién finalmente lo utilizó como mecanismo de control moral a través de la censura y la regulación de las imágenes y los contenidos que podían ser difundidos, “En el país podemos diferenciar dos formas de censura al cine que se canalizaron de formas diferentes y fueron ejecutados por distintos agentes entre 1936 y 1955: la censura oficial y la censura moral”.¹³

Por otra parte, a nivel de posgrados se hallaron algunos artículos, libros y ponencias importantes, de las cuales se exponen los planteamientos teóricos de Román García Fernández, quien, en su artículo, “El cine como recurso didáctico”, plantea que el cine

¹² Estefany Aguirre Cárdenas, Daniela Londoño Rentería y Jessica Molina Restrepo, “El cine como herramienta pedagógica para generar aprendizaje significativo en estudiantes de grado sexto en el área de ciencias sociales del Complejo Educativo la Julita” (Universidad Tecnológica de Pereira, 2016), <http://hdl.handle.net/11059/6485>

¹³ Orielly Simanca, “La censura católica al cine en Medellín: 1936-1955. Una perspectiva de la Iglesia frente a los medios de comunicación”, (Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Historia, 2004).

establece marcos referenciales de sociedades, épocas y teorías dándonos información que desde otros parámetros sería costoso recrear.¹⁴ Desde este punto de vista el cine resulta ser un insumo valioso al momento de explicar un acontecimiento importante que ocurrió en el pasado, pues nos permite recrear a través del audiovisual una parte sobre ese acontecimiento, una perspectiva diferente de la que se encuentra en los textos. De tal manera, nos apoyamos teóricamente en este autor para reconocer que se puede trabajar el cine en el aula como recurso didáctico, además en su artículo, García Fernández propone tres perspectivas para entender el cine como herramienta pedagógica 1) El cine como disculpa o ejemplificación. 2) El cine como discurso. 3) El cine como entidad propia. Dando a entender con ello que el cine, como herramienta didáctica, es polifuncional dentro del escenario académico.

Adicionalmente, el ya citado Francisco J. Zubiar Carreño plantea en su artículo “El Cine como fuente de la Historia” que es una herramienta potente para los procesos de enseñanza en el aula, y explica que el cine puede servir como una fuente documental que tanto el historiador como el docente puede utilizar, el primero para su proyecto de investigación, y el segundo para la explicación y ejemplificación de un tema en particular que se esté viendo en clase, y manifiesta que:

También el Cine enseña la Historia. Se puede decir que es una fuente instrumental de la ciencia histórica, ya que refleja los hechos y las mentalidades de una determinada época. Ayuda a comprender los cambios producidos, dando pie a que las personas se expliquen ante los acontecimientos, tiéndolos de su humanidad, en un contexto no inventado ni irreal.¹⁵

Para concluir este apartado -teniendo en cuenta que el resto de producción textual sobre cine y su implementación en la enseñanza se desarrollarán en los capítulos siguientes- citaremos los últimos dos textos. El primero del profesor de la Universidad de San Sebastián de Chile Pedro Antonio Bustos Betanzo con un artículo denominado “El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula” con este texto Bustos explica los inconvenientes que suscita el ejercicio docente y lo

¹⁴ Francisco Román García, “El cine como recurso didáctico”, *Eikasia. Revista de Filosofía*, n° 13, (2007).

¹⁵ Francisco Javier Zubiaur Carreño, “El Cine como fuente de la Historia”. *Memoria y Civilización, Anuario de Historia de la Universidad de Navarra*, n° 8, (2005).

conveniente que resulta implementar el cine en el aula, basándose en teóricos como Skinner, Bruner y Ausubel, contrasta los planteamientos pedagógicos de los autores con las características propias del cine y su aporte para el aprendizaje significativo donde propone que dentro del salón de clase se puede utilizar al cine como vehículo motivador y de referencia concreta con el fin de producir en los alumnos instancias de descubrimiento, sensibilización, crítica, ideologización e indagación de una realidad humana tanto lejana como próxima.¹⁶

Finalmente citaremos el libro *Maquiavelo Frente a la gran Pantalla* de Pablo Iglesias Turión con el cual explica las dinámicas políticas y conflictos sociales que tienen los Estados/Nación de la actualidad, tomando como referencia varias películas realizadas en los últimos 50 años. En su libro deja entrever que el cine fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje en tanto el cine, como espacio cultural específico (dentro del salón de clase) sirve de escenario de representación de las dinámicas políticas, donde configuran imaginarios, se interpretan los conflictos y se forman consensos.¹⁷

Cada uno de los textos reseñados dan cuenta de las potencialidades que se pueden experimentar toda vez que se lleva el cine al salón de clase, y las variantes pedagógicas que en él se puede encontrar potenciando los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento: Filosofía, comunicación, ciencias sociales, política, didáctica, por nombrar algunas. Por ello, los planteamientos que cada autor propone resultan relevantes para nuestra investigación y serán tenidos en cuenta como una ‘guía’ temática sobre lo que se ha realizado y lo que se puede hacer con el cine como herramienta pedagógica.

1.6 Marco Teórico

Para desarrollar esta investigación se abordaron las siguientes categorías, las mismas que se desarrollan teóricamente en los capítulos de la tesis:

- ✓ Conflicto Armado Interno Colombiano.

¹⁶ Pedro Bustos Betanzo, “El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula”. (Congreso Iberoamericano de educación. Buenos Aires, Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010)

¹⁷ Pablo Iglesias, *Maquiavelo frente a la gran pantalla. Cine y política*. 1º ed. (Madrid: Akal, 2010).

- ✓ Enseñanza de la Historia.
- ✓ Cine como apoyo pedagógico.

Empezaremos a desarrollar la categoría del conflicto armado interno en Colombia, ya que, como se mencionó en la pregunta de investigación y se delimitó en el objetivo general, la propuesta didáctica que se propone en esta tesis está en función de la enseñanza de la historia, puntualmente, la historia de Colombia. Teniendo en cuenta esto, y con la intención de delimitar nuestro horizonte temático, demarcamos la temporalidad a enseñar que abarca el Conflicto Armado Interno Colombiano (en adelante CAIC)¹⁸, especialmente, entre los años 1964 a la actualidad. Este conflicto armado que ha vivido el país a lo largo de más de cincuenta años, ha delimitado su espacio geográfico y ha inferido en su misma conformación político/administrativa como tal. En efecto, es nuestra intencionalidad implementarlo como eje temático dentro de nuestra investigación diseñando una propuesta didáctica que se enfoque en la enseñanza de esta parte de la Historia de Colombia. Lo hacemos no sólo por su longevidad, o por sus cambios ideológicos y sus alteraciones geográficas, o su inverosímil normalización por parte de la sociedad que, en algunas regiones, han aprendido a sobrellevar su cotidianidad a pesar de él. Lo hacemos porque nos parece apremiante que, a pesar de todo ello, es un tema que se enseña poco en las escuelas, especialmente en la secundaria¹⁹. No se cuestiona ni se reflexiona lo suficiente como para crear marcos de análisis necesarios que nos lleven a pensar un escenario postconflicto.

Por ello, si pensamos en la enseñanza de la Historia de Colombia -en sus ires y venires por el escenario académico- y, sobre todo, en su oportuna implementación dentro de los componentes pedagógicos en los cuales se formarán los próximos estudiantes de secundaria,

¹⁸ Esta categoría la denominamos así a partir de la definición que sobre el conflicto armado interno sostiene Leonel Gustavo Cáceres y, asimismo, como lo decreta el Derecho Internacional Humanitario (DIH) que más adelante desarrollaremos en el capítulo.

¹⁹ En los marcos curriculares del MEN, se optó más por concentrar los esfuerzos en los métodos de la enseñanza que en los contenidos propiamente dichos. Por ello, para el caso del bachillerato, la enseñanza de la Historia es muy lineal, donde los contenidos son vistos de forma muy generalizada y las variables temáticas se dividen en: las civilizaciones antiguas y el mundo prehispánico; “el Medioevo y el Renacimiento; el siglo XIX como centuria de los Estados nación hasta la contemporaneidad”. Sin hacer énfasis específico en el conflicto armado colombiano. Léase, Acevedo Tarazona, Álvaro y Samacá Alonso, Gabriel. “La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales”. *Revista Colombiana De Educación*, nº62, (2012): 238-239.

dado la ley 1874 que se referenció anteriormente, nos parece importante resaltar que la Historia conflictiva de los últimos cincuenta años que ha padecido Colombia es un tema sensible y urgente de enseñar en diferentes escenarios de formación para los colombianos, especialmente, en las instituciones educativas donde se formarán las futuras generaciones. Por lo tanto, conociendo el programa académico que determina el MEN a través de sus Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales, son los estudiantes de educación básica secundaria en los grados décimo y undécimo del bachillerato quienes se enfrentan a dicha temática durante el tiempo que cursan sus estudios.

En consecuencia, los estudiantes de bachillerato -al superar lo que sería su educación media- tienen la facultad de ingresar al contexto universitario para formarse profesionalmente, pero lo hacen con un vacío teórico sobre la realidad social colombiana, que está inmersa en medio de un conflicto armado. Es precisamente ello lo que moviliza a generar mayor contenido pedagógico y didáctico que evidencie la complejidad educativa del CAIC, para que los estudiantes de este nivel educativo, que están en total capacidad de generar una mayor comprensión de la temática abordada, formulen preguntas e inquietudes frente a la problemática social de vivir en medio de un escenario de conflicto. Que estimulen procesos de reflexión entre sus compañeros, sus docentes y sus familiares alrededor del CAIC. Sin embargo, entendemos que este conflicto armado que vive Colombia es un tema complicado, y que, en palabras de Luis Fernando Trejos Rosero, es una tarea compleja en términos académicos, pues afirma que:

La realización de una tipología o caracterización del conflicto armado colombiano es una actividad académica inacaba y sometida a continuas presiones y revisiones fundamentadas especialmente en argumentos político-ideológicos, por lo cual, es necesario dejar en claro que no existe una única teoría que explique o analice la naturaleza y las características de los distintos conflictos armados bélicos internos, ya que, debido a la complejidad y longevidad del caso, y a las cambiantes dinámicas político-militares de sus actores, resulta muy difícil encuadrarlo en una categoría preestablecida.²⁰

²⁰ Luis Fernando Trejos Rosero. “Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado”. *Revista Enfoques* 11, n°18 (2013): 57

No obstante, en consecuencia de su complejidad, es mayor oportuna su profundización en el escenario académico de secundaria. Por esta razón, nos parece pertinente desfragmentar la categoría de análisis que planteamos como CAIC y proponer tres ejes fundamentales para examinarlo detalladamente. Para ello, se trabajarán tres subcategorías que denominaremos como: Actores, Tipologías y Escenarios del CAIC. Cada una tendrá nuestra atención y se le hará un ejercicio hermenéutico que promueva una mayor reflexión y mejor comprensión y, asimismo, se pueda desarticular la complejidad que suscita el análisis pedagógico del CAIC. Estas subcategorías planteadas se pretenden trabajar de manera teórica, asimismo, se representarán cada una de ellas a través de las películas colombianas que proyecten dicha temática y que harán parte de nuestro corpus cinematográfico con el cuál se trabajara para diseñar la propuesta didáctica.

La primera de estas subcategorías que denominamos como Actores del CAIC, servirá para que los estudiantes puedan identificar y reconocer quiénes han sido las personas que estuvieron involucradas en dicho conflicto armado, cuáles son sus características y qué rol particular cumplieron en él, es decir, si fueron víctimas o victimarios del CAIC. La segunda subcategoría: Tipologías del CAIC, se implementará en la propuesta didáctica para destacar las formas, metodologías y estrategias que utilizaron cada uno de los actores del conflicto armado, bien para disminuir el conflicto armado, para aumentarlo o, en el peor de los casos, para perpetuarlo. Finalmente, la tercera subcategoría: Escenarios de CAIC se desarrollará, especialmente, con la intención de hacer un paneo geográfico para que los estudiantes logren identificar en qué regiones puntuales se dio el CAIC, qué departamentos o municipios del país lo padecieron más y cuales no tanto; además, esto posibilitará que los estudiantes puedan evidenciar cómo, a causa del CAIC, el contexto geográfico se transforma, tanto su ordenamiento territorial como sus actividades económicas y, asimismo, sus lógicas de poder. Todo ello permitirá que los estudiantes pueden obtener un bagaje conceptual, político y práctico más amplio del CAIC a partir del análisis de sus particularidades. Todo ello con la sana intención de involucrar a los estudiantes del bachillerato sobre una temática importante de su pasado, representándolo a través del audiovisual. Deseando que ello permita una mayor comprensión de este tema en particular en los estudiantes desde la perspectiva del *pensamiento histórico* planteado por Fontana y que reseñamos anteriormente, para que ellos logren pensarse escenarios de posconflicto.

Por otra parte, la categoría de la Enseñanza de la Historia se trabajó de la misma manera que la primera categoría sobre el CAIC, es decir, en función de hacer un recuento histórico sobre sus inicios en el escenario colombiano, teniendo en cuenta las siguientes interrogantes ¿Hace cuánto se enseña la Historia en Colombia? ¿Quiénes la enseñaban? ¿Cómo la enseñaban? ¿A quiénes la enseñaban? ¿Qué tipo de Historia se enseñaba? ¿Hasta cuándo se enseñó Historia? ¿Por qué se dejó de enseñar la Historia? ¿Qué tipo de Historia se empezará a enseñar de nuevo? Estas preguntas nos fueron guiando el camino sobre el cual se desarrolló nuestro segundo capítulo. Teniendo como referentes a Álvaro Acevedo Tarazona, Gabriel Samacá, Jorge Orlando Melo, Wilson Acosta Jiménez, Jorge Aponte Otálvaro, Silvia Juliana Rocha, Juan David Restrepo y César Augusto Lenis, quiénes con sus aportes teóricos nos brindaron la información necesaria para resolver cada uno de los interrogantes planteados y conocer, a través de sus textos, la relación entre enseñanza e historia que se dio en Colombia en el siglo XX. Todo ello en aras de concluir sobre la importancia de enseñar la asignatura de Historia en los planteles educativos del país, especialmente en el bachillerato, y lo necesario que resulta repensarse su enseñanza y metodología al momento de implementar la Historia en el salón de clase, específicamente los docentes del área de las Ciencias Sociales en Colombia.

Por último, en la parte final del segundo capítulo, se indagó por las metodologías didácticas con las que se estuvo enseñando la asignatura de Historia en los últimos años, tomando como precedente grandes referentes de otras partes del mundo como es el caso de Joan Pagés i Blanch, Joaquín Prats y Josep Fontana, quiénes dedicaron gran parte de su vida académica a la investigación sobre la didáctica en la enseñanza de la historia tanto en España como en otras latitudes iberoamericanas entre las cuales citan a México y Colombia. Esto con la intención de identificar cuáles han sido las formas en que se enseñó y se sigue enseñando historia en los colegios y, a partir de allí, desarrollar lo que sería nuestra última categoría sobre cine como apoyo pedagógico, específicamente proponerlo como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia. Para ello, se hizo un recuento sobre la implementación de cine en el aula a partir de los referentes teóricos que han desarrollado esta temática: Marc Ferró, Javier Fernández Sebastián, Robert Rosenstone, Inés Dussel, Francisco Román García, Silvia Duschatzky, Pablo Iglesia Turrión, Gabriela Augustowsky y María Silva Sierra, por nombrar los más representativos. Cada uno de ellos plantean los beneficios

pedagógicos que brinda el cine para la enseñanza de múltiples conocimientos y la versatilidad que éste tiene para trabajar con él desde diferentes asignaturas, especialmente, le damos protagonismo a quiénes publicaron la relación entre cine e Historia.

Finalmente, después de hacer el desarrollo teórico de nuestras categorías se presenta el corpus cinematográfico que se diseñó y en el siguiente capítulo -que vendría ser el tercero de este documento- la propuesta didáctica de CINESCUELA: su contenido, objetivos, actividades y el desarrollo de esta en la práctica pedagógica que se realizó en un colegio rural del municipio de Quinchía, en el departamento de Risaralda/Colombia. El análisis de sus resultados y las respectivas conclusiones cierran nuestra investigación y representan los dos últimos capítulos de esta tesis.

1.7 Metodología

Para el desarrollo de este proyecto de investigación se propuso realizar un ejercicio metodológico con un enfoque cualitativo, entendiendo que nuestro objeto de estudio es la enseñanza de la historia dirigida a una población estudiantil de bachillerato, por lo tanto, es una metodología cualitativa e interpretativa, pues se trabajó con personas que tienen diferentes formas de ver y entender el mundo, sentimientos y percepciones tan distintos que se insertan en las subjetividades personales de cada estudiante, así estos hagan parte del mismo grupo o clase. Además, hay que tener en cuenta que nuestra metodología fue una investigación aplicada en clase a través de una propuesta didáctica que estuvo sujeta a la recepción de los estudiantes que participaron en ella. Y, a pesar que se tuvo un cronograma y una planeación para cada uno de los encuentros, lo que sucedió en clase no solo lo determinó el plan de trabajo o la guía metodológica que se llevó previamente, pues en el acto educativo se conjugan tanto las intenciones del docente como la disposición de los estudiantes. En este orden de ideas, Javier Merchán afirma que:

la práctica de la enseñanza no es asunto que responda al libre albedrío de los profesores, sino que responde también a las características estructurales del contexto en el que se realiza, al modo en que intervienen los alumnos en el escenario de la clase y, en

definitiva a la singularidad de las situaciones que unos y otros deben afrontar de manera cotidiana.²¹

De tal manera que nuestra metodología, al ser cualitativa, tuvo en cuenta las particularidades que cada estudiante manifestó durante el momento mismo en que se estuvo desarrollando la investigación in situ, en clase, aplicada bajo la propuesta didáctica que se implementó con CINESCUELA. Interactuando con ellos, aprendiendo y entretejiendo una comunicación horizontal donde cada uno le aportaba al otro, entendiendo que, como bien lo dice Merchán, *la práctica de la enseñanza en el aula no sólo como una actividad de transmisión y adquisición de conocimiento, sino más bien como una práctica social gobernada por una lógica que nos interesa conocer*,²² que para nuestro caso en particular era el Conflicto Armado Interno Colombiano (CAIC).

Para llevar a buen término nuestra investigación, se determinó trabajar con un pequeño cronograma que dividimos en tres (3) fases y se establecieron de la siguiente manera:

1) Diseñar secuencia didáctica: En esta fase se realizó un ejercicio de búsqueda de archivo de fuentes textuales y audiovisuales que ayudaron a fortalecer el estado del arte (antecedentes) y el marco teórico que se desarrolló en los capitulados. Esto nos ayudó a catalogar y determinar libros, capítulos de libros, artículos científicos, blogs y demás textos que aportaran a la discusión temática, como también películas que se desconocían y se agregaron finalmente a la investigación. Asimismo, en esta fase se descartaron algunos pequeños textos y películas que, a nuestro juicio, eran irrelevantes para la investigación. Finalmente, todo este trabajo sirvió como insumo final y determinó la construcción de la propuesta didáctica de CINESCUELA.

Adicionalmente, se diseñó un corpus cinematográfico que permita tener en cuenta una serie de películas que se puedan trabajar en el desarrollo de la propuesta didáctica, con la intención de que éstas sirvan como apoyo didáctico para desarrollar la temática abordada. Por lo tanto,

²¹ F. Javier Merchán Iglesias. “La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación de la didáctica: Importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula”. En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Ed. por Rosa M.^a Ávila Ruiz, M.^a Pilar Rivero Gracia, Pedro L. Domínguez Sanz (coord.), 105-115 (Zaragoza, España, 2010): 109

²² Ibid. 110.

se presentarán una serie de películas con su respectiva ficha técnica, sinopsis y el argumento sobre el cual se piensa trabajar la misma, para analizar las categorías planteadas anteriormente: los actores, las tipologías y los escenarios del conflicto armado interno en Colombia.

2) Establecer un grupo motor: En nuestro caso, al ser una investigación aplicada, se trabajó bajo la figura de un grupo motor, es decir, interactuar con un grupo de sujetos involucrados en tu tema (en este caso los alumnos que participaron del proyecto) con quienes se desarrolló la práctica pedagógica de CINESCUELA y cuyas reflexiones nos permitieron conocer el impacto de la propuesta didáctica. Con la intención de implementar el proyecto dentro del escenario educativo elegido, se trabajó bajo la dinámica de la clase magistral, apoyado con un documento de texto base que delimitó la temática, y como complemento, el apoyo del componente audiovisual, para fortalecer los conceptos y solventar los interrogantes que suscitaron el ejercicio académico.

Así pues, se buscó realizar un ejercicio hermenéutico en la medida que se trabajó en la comprensión de textos y testimonios sobre el conflicto armado interno colombiano a través de las películas. Este grupo motor sirvió como insumo para la realización de entrevistas, encuestas y diálogos alrededor de las temáticas abordadas, además que sirvió como un aliciente para que los estudiantes que participaron en él, se pudieran involucrar con el lenguaje cinematográfico y, en la medida de lo posible, logaran realizar una producción audiovisual sobre su contexto particular. Finalmente, todo ello permitió avanzar para la fase tres del proyecto.

3) Producción y elaboración del informe final y la propuesta didáctica: En esta fase se tuvo como tarea principal la realización de un informe final que diera cuenta del proyecto de investigación, articulando todo el proceso en función de un documento, además de recoger, analizar y redactar los resultados que surgieron de la práctica pedagógica de CINESCUELA, presentar los resultados y sacar las respectivas conclusiones y reflexiones de ello.

2. Capítulo I. El Conflicto Armado Interno en Colombia.

En aras de realizar un ejercicio hermenéutico que nos ayude a comprender la realidad conflictiva de Colombia que ocupa nuestro tema principal, haremos un breve repaso histórico, un corto paneo memorable desde sus inicios como república independiente en el año de 1810, pasando por todo el siglo XIX hasta llegar a las primeras décadas del siglo XX, donde le prestaremos mayor atención al periodo denominado como *La Violencia* entre los años de 1930 a 1958, y finalizaremos este *flash back*²³ histórico en el decenio de 1964, época que se toma como punto de partida para hablar del CAIC. Por lo tanto, en dicho recorrido resaltaremos los episodios y personajes más significativos que suscitaron confrontaciones bélicas transcendentales durante el ejercicio mismo que implicó establecer un Estado-Nación. Lo anterior, se hace con la intención de ampliar nuestro panorama analítico, identificando y reconociendo los conflictos que precedieron a nuestro tema central, que nos brindará la información necesaria para comprenderlo mejor. Además, este recuento histórico nos servirá como un repaso de los contenidos curriculares que los estudiantes de décimo y undécimo de bachillerato debieron aprender en grados anteriores.

2.1 Recorrido sobre la beligerante Historia Republicana de Colombia entre los siglos XIX y XX.

Colombia ha sido una república que desde el momento mismo de su conformación ha estado en constantes disputas entre sus fuerzas políticas, no en vano vivió durante las primeras décadas de consolidación del primer proyecto de República (1811-1816) entre disputas por implementar un poder político hegemónico que lograra cohesionar la ciudadanía emergente que era predominantemente criolla²⁴, en este nuevo proyecto que apenas comenzaba. En efecto, aparecieron tres fuerzas políticas importantes que reñían por sostener

²³ Término adoptado del lenguaje cinematográfico, que se utiliza para representar episodios del pasado.

²⁴ Benedict Anderson plantea la problemática que suscitaba el grupo étnico los *criollos* para la construcción del imaginario de Nación Americana. Un grupo social que superaba en número a las demás etnias de las Américas (Blancos Españoles, Indígenas y Afrodescendientes), con un mayor arraigo a su tierra, que crecía con cada nueva generación. Una religión católica determinada, un reconocimiento cultural entre sus integrantes y con la disposición política y militar para hacerse valer por sí mismos. Véase Benedict Anderson. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. (México: Fondo de Cultura Económico, 1983): 93

sus ideales; en primera instancia, estaban los que proponían el modelo liberal republicano centralista; por otro lado, los federalistas, que estaban de acuerdo con el modelo liberal republicano pero no con la centralidad del poder ejecutivo y en última instancia, se mantenía una grupo poblacional considerable que seguía firme al Consejo de Regencia en España y querían mantener el sistema político que antecedió a 1810.²⁵ Desde el inicio de la primera República como nuevo proyecto político administrativo, se vivió una atmosfera de desunión e inconformidades que alimentaron rencores y presagiaron un ambiente de guerra.

Gran parte del siglo XIX fue una época convulsionada y llena de agravios políticos que trascendían a la esfera social y se materializaban en confrontaciones bélicas que perduraron durante casi todo el centenario. Michael J. Larosa y Germán R. Mejía afirman que el siglo XIX “se caracterizó por la búsqueda del modelo de Estado que se acomodara a lo que las elites de cada momento entendían como lo mejor para ellas y, por extensión, para el país²⁶”. No en vano, tanto su nombre como sus formas de gobierno fueron tan cambiantes con el tiempo que sólo hasta finales del siglo, en el año de 1886, se logró consolidar su nombre definitivo como República de Colombia²⁷ y su carta magna donde imperó, finalmente, el centralismo triunfante. Esta constitución que emergió en 1886 se instauró por más de cien años.²⁸

Como resultado de las inestabilidades administrativas por querer gobernar un Estado que no lograba cohesionar un imaginario de Nación entre sus ciudadanos, ni mucho menos

²⁵ Larosa, Michael y Germán Mejía. *Historia concisa de Colombia 1810-2013*, (Ministerio de Cultura, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Rosario, 2014): 39. https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10560/Historia_concisa_digital.pdf

²⁶ *Ibíd.*, 85

²⁷ Este fue su nombre inicialmente, pero dicha República de Colombia comprendía en su primer momento los territorios de la actual Venezuela, Panamá y Ecuador. Posteriormente, en 1830 sufrió un cambio significativo del territorio y tanto Venezuela como Ecuador iniciaron un nuevo proyecto político independiente, de manera que pasó a llamarse la República de la Nueva Granada que comprendía la actual Colombia y Panamá. En el año de 1858 pasó a llamarse Confederación Granadina, que a su vez se modificó por el de Estados Unidos de Colombia en 1863.

²⁸ La constitución de 1886 duró 105 años hasta la reforma constitucional que se vivió con la asamblea constituyente en 1991 y que se rige en la actualidad. Esto resulta interesante si tenemos en cuenta que antes de la constitución del 1886, tuvo ocho constituciones que denotan la inestabilidad político/administrativa en la que se desarrolló el país durante gran parte del siglo XIX: 1810 (Constitución del Socorro); 1811 (Federación de las Provincias unidas de la Nueva Granada); 1821 (Constitución de Cúcuta); 1832 (Constitución Neogranadina); 1843 (Constitución política de la República de la Nueva Granada); 1853 (Constitución de la Nueva Granada); 1858 (Constitución Política de la confederación Granadina); 1863 (Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia).

esa idea de nacionalismo que -según Ernest Gellner- funciona como una “legitimad política que prescribe que los límites étnicos no deben contraponerse a los políticos”,²⁹ se condensó un escenario de conflictos que desencadenaron algunas guerras que demarcaron el porvenir de Colombia durante el siglo XIX. Podríamos mencionar algunas, como la denominada Guerra de los Supremos (1839-1842) donde, debido a las intromisiones del gobierno central en las provincias del suroccidente del país, se provocó el enfrentamiento de dos bandos: por un lado estaba la Iglesia Católica y su postura eminentemente conservadora y por el otro lado estaban los Liberales, quiénes querían instaurar una nueva forma de gobierno secular, pues para ese entonces, la Iglesia Católica tenía un gran poder sobre el manejo del Estado, además grandes propiedades que estaban protegidas por un fuero eclesiástico y gozaba del derecho y exclusividad de ejercer la educación nacional.³⁰ Esta confrontación que se precipitó hacía una guerra civil, fragmentó a los liberales y les permitió a los conservadores asumir el poder ejecutivo en el año de 1854. Pero bajo la lógica centralista que predominaba en el partido conservador, fue difícil gobernar un país con las disidencias políticas que dejaron años de confrontación y, al ver las incapacidades que presentaron los gobiernos conservadores Tomás Cipriano de Mosquera decide rebelarse y de nuevo, armar una guerra civil entre 1860-1862 que culminó con su repetido ascenso al poder³¹ y así establecer una nueva constitución federalista y anticlerical.³²

En consecuencia, el escenario político y social seguía en constante disputa por controlar los designios de la Nación, de esa *comunidad imaginada* – en palabras de Benedict Anderson- que albergaba una amalgama política de personas fanáticas que buscaban satisfacer sus ambiciones de poder, y que emergían en medio de una dualidad política bipartidista que luchaban por dominarse y, en el peor de los casos, eliminarse una a la otra.³³ Como bien lo referencia el Historiador colombiano Jorge Orlando Melo:

²⁹ Ernest Gellner. *Naciones y nacionalismo*. 3º reimpresión, (Madrid: Alianza editorial, 2001): 14

³⁰ Larosa y Mejía, *Historia concisa de Colombia 1810-2013...* p.105. https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10560/Historia_concisa_digital.pdf

³¹ Tomás Cipriano de Mosquera y Arboleda fue presidente de Colombia en los periodos de 1845-1849; 1861-1864; 1866-1867

³² Larosa y Mejía, *Historia concisa de Colombia 1810-2013...* p.106-107. https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10560/Historia_concisa_digital.pdf

³³ Para Anderson, la Nación entendida como *comunidad imaginada* se concibe siempre “como un compañerismo mutuo”. Un sentimiento muy arraigado de fraternidad entre sus miembros que ha permitido por

[...] las tensiones y conflictos que generó convirtieron al liberalismo y al conservatismo en las instituciones políticas centrales del país, porque llevaron a que toda la población masculina se identificara con dos ideales opuestos de progreso: uno respetuoso del pasado, moderado y respaldado por la Iglesia, y otro apoyado en la movilización de sectores plebeyos de la población, el reconocimiento de sus derechos de ciudadanía, el ataque a los ricos en nombre de la justicia y en la lucha contra el poder temporal de la Iglesia.³⁴

De manera que, este panorama tumultuoso que se presentaba en las alboradas del siglo XIX no presagiaba un fin y, desafortunadamente, Colombia vivió su punto más álgido y de mayor confrontación armada en el último año del centenario. En 1899 la denominada Guerra de los Mil Días puede servir como punto importante para determinar la cúspide guerrerista en la cual se estaba conformando esta incipiente república que apenas pasaba los ochenta años de formación y que recibía el nuevo siglo con una de sus más sangrientas guerras.³⁵

Tras haber retomado al poder presidencial los conservadores en un periodo histórico que denominaron *La Regeneración*, y bajo el mandato de Miguel Antonio Caro³⁶ (1892-1898), los conservadores ejercieron un poder doctrinal y eclesiástico en los mandatos del Estado colombiano. La caída del precio del café, el alza de impuestos a la industria cafetera y el descontento por parte del sector Liberal que no estaba de acuerdo con el gobierno de turno, fueron algunos alicientes para desatar la que fuera en su momento la peor guerra civil que azotó a Colombia, acabándola económicamente y diezmando considerablemente su

muchos años “que tantos millones de personas maten, y sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas”. Véase Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas...* 25

³⁴ Jorge Orlando Melo, *Historia mínima de Colombia*, 1º ed. (México: El colegio de México, 2017): 144

³⁵ Aunque resulta complejo acertar en la cantidad de muertos que hubo, existe –podríamos decir– un consenso entre algunos historiadores quienes afirman que la cantidad de víctimas superaron los 100.000 muertos, casi el 2.5% de la población de aquella época. Sin embargo, Meisel-Roca y Romero-Prieto en su artículo ponen esta cifra como “altamente cuestionable”, léase Adolfo Meisel Roca y Julio Romero Prieto “La mortalidad de la guerra de los mil días, 1899-1902”, *Cuadernos de historia económica y empresarial*, n°43 (2017): 3-24. Según Jorge Orlando Melo “La guerra siguió hasta 1902, cuando terminó con los Tratados de Neerlandia y Wisconsin: los liberales abandonaron las armas y recibieron amnistía plena y promesas de reformas”. J. Melo, *Historia mínima de Colombia...* p.172.

³⁶ Miguel Antonio Caro fue un conservador extremista tradicional y acérrimo defensor del catolicismo que promulgó la exclusión racial y devolvió a la iglesia el poder que había perdido bajo los mandatos liberales. Promotor de la constitución de 1886 y uno de los ideólogos de la llamada Regeneración. “Para los ideólogos de la Regeneración el país debía reconocer como elementos centrales de la nacionalidad el catolicismo, los elementos hispánicos, el idioma español y las formas culturales propias de una sociedad jerárquica y respetuosa de la superioridad de los blancos”. J. Melo, *Historia mínima de Colombia...* p.170. Finalmente consagraron a Colombia, a través de su carta magna de 1886 como el país del sagrado corazón de Jesús.

población. Esta *masacre partidista* que finalizó en 1902 dejaría un precedente transcendental con el cual Colombia le daría la bienvenida al nuevo siglo XX.

En vísperas de culminar la confrontación armada y con la sociedad golpeada por la guerra, a Colombia le tocó afrontar nuevamente una pérdida. Las consecuencias de administrar bajo una forma de gobierno centralizada donde los territorios alejados de la capital quedaban, por su misma condición, por fuera de los beneficios políticos. Y tanto los recursos como la presencia estatal se volvían cada vez menor, el departamento de Panamá apoyado por los Estados Unidos generó un proceso de independencia que culminó con la pérdida del territorio de la actual Panamá. Y Colombia, en aras de mitigar las lesiones sufridas por la guerra y la desmembración territorial de Panamá, fomentó un escenario de posconflicto enmarcado en un largo periodo sin confrontaciones bélicas que podríamos denominar como un “periodo de paz” que duró hasta entrados los años treinta.³⁷

El bipartidismo político que desde el siglo XIX venía formando y deformando la Nación colombiana y disputándose a capa y espada las directrices políticas y los mandamientos ejecutivos del Estado soberano, vio con buenos ojos la finalización de la guerra y comenzó a cristalizarse una etapa de tranquilidad prometedora. La economía basada en el café³⁸ y su alza de precio en el mercado internacional ayudó a mantener estabilizada la situación. Asimismo, la reforma constitucional de 1910 permitió diezmar los ánimos violentos que se exaltaron con la Constitución del 1886 y suscitó un panorama aparentemente en calma, dejando a un lado las rencillas bipartidistas. Durante este periodo, el partido conservador logro predominar en el ejercicio del poder las primeras décadas del siglo XX. Esta etapa que ha sido denominada por los historiadores como la Hegemonía Conservadora perduró por cuarenta y cuatro años hasta 1930, y durante este periodo Colombia se fortaleció en materia educativa. Fomentó la escuela pública subsidiada con los impuestos al tabaco, asimismo, promovió la escuela privada (especialmente en las clases altas) cuyo enfoque era religioso y femenino; y el ingreso de los hermanos de La Salle y los Salesianos hicieron su

³⁷ Larosa y Mejía, *Historia concisa de Colombia 1810-2013*, 110-111. https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10560/Historia_concisa_digital.pdf

³⁸ Hacia mediados del siglo existían ya siembras en Santander y representaba 20% de las exportaciones y, desde 1880, el café reemplazó al oro y al tabaco como principal producto agrícola de exportación. Véase J, Melo, *Historia mínima de Colombia...* p.152

aporte en la enseñanza de las técnicas de la época: mecánica, carpintería y tipografía.³⁹ Además, fue en este periodo que se expandieron las Universidades y se creó la Escuela Normal Superior.

Naturalmente, este panorama de aparente tranquilidad avizoraba tiempos de paz, no obstante, la realidad social del país estaba en una creciente inconformidad representada en las clases menos favorecidas (obreros, campesinos, indígenas y afrocolombianos) que se sentían excluidas de las políticas del Estado. Y aunque los conservadores utilizaron la estrategia burocrática de nombrar a líderes del partido liberal en cargos políticos durante su gobierno, no fue esto un mecanismo suficiente para que el ala radical de los liberales bajara la guardia y dejaran de alentar una necesidad de cambio para beneficio del pueblo, representado en las clases sociales antes nombradas. Además, dichas poblaciones fueron víctimas de una serie de hostigamientos que desencadenaron episodios traumáticos enmarcados en fuertes represiones por parte del gobierno hacía sus ciudadanos, quienes se manifestaban en contra de las arbitrariedades de los empresarios y del gobierno mismo. Quizás el episodio más emblemático lo protagonizó la *United Fruit Company* cuando decidió acabar la huelga que hicieron sus empleados de forma tan radical que quedó reseñada para la historia como la Masacre de las Bananeras⁴⁰ en el año de 1928. En efecto, gran parte de la población estaba tanto indignada como reprimida, y alentados por las inconformidades, por los radicales liberales y por las ideas comunistas que permearon el ambiente político, buscaron tumbar –por la vía política y la movilización social- a la oligarquía que gobernaba desde el siglo anterior.

Fue así, que para el año de 1930 llegó a la presidencia el representante del partido liberal Enrique Olaya Herrera, ganándole la contienda electoral a sus homólogos conservadores Guillermo Valencia y Alfredo Vásquez Cobo, quienes, a falta de unidad y cohesión, se batieron en la lucha al poder de manera fragmentada. En consecuencia, hubo un cambio significativo en la representación del poder político, lo que le permitió al partido liberal gobernar, de nuevo, el país que por años había sido dirigido por sus contrincantes

³⁹ *Ibíd.*, 183

⁴⁰ Hacia el final de los años veinte Colombia se había vuelto el tercer exportador de banano en el mundo, pero a medida que crecía la organización entre los trabajadores, la huelga que estalló en la ciudad costera de Ciénaga en 1928 era inevitable. Los soldados colombianos fueron a acallar la huelga, y el 6 de diciembre de 1928, el ejército disparó sobre la multitud. Véase Larrosa y Mejía, *Historia concisa de Colombia*, 201.

conservadores y con ello, empezó lo que los historiadores llamarón la *República Liberal*. Durante este periodo, Colombia sufrió una serie de cambios y transformaciones importantes con mayor carácter social. La denominada “Revolución en marcha” con la cual se buscaba llevar al país hacia la modernidad, implementó una gran reforma agraria que le permitía ampliar el radio de acción al estado colombiano, involucrando a las regiones más alejadas del territorio que eran mayoritariamente zonas rurales. Esto le auguró a la población campesina una mayor participación ciudadana y una idea de saberse sujetos pertenecientes y beneficiarios de las políticas que el nuevo gobierno estaba implementando. Desafortunadamente, la reforma agraria no se pudo desarrollar de manera óptima y trajo consigo más desaciertos que certezas, generando un gran descontento en la población que ya estaba a la expectativa y con el ánimo de poder adquirir los réditos que le presagió el gobierno de turno.

Si bien, durante este periodo que gobernó el partido liberal no hubo enfrentamientos bélicos significativos que se pudieran enmarcar como indicio de guerra civil, los colombianos vivían en un vaivén de rencillas políticas que se manifestaban cada vez que había elecciones. Quizás el conflicto más memorable que podríamos reseñar de esta época fue la menguada guerra con el Perú entre los años de 1932 y 1933. Un conflicto territorial que elevaron a la categoría de guerra, movilizado en gran medida por los habitantes de la Amazonía colombiana que –al igual que en Panamá– no se sentían representados por el gobierno de Colombia, ya que éste no hacía presencia institucional en dicho territorio y para ellos era más fácil realizar intercambios económicos y tener canales comunicativos con el vecino país. Y fue debido a una pequeña incursión militar en la población de Leticia por parte de algunos miembros del ejército del Perú que se desencadenó un show mediático a nivel nacional que, afortunadamente, no representó ni una sola baja para el ejército colombiano.

Finalmente, la República Liberal vivió su epílogo en el año de 1946 bajo el mandato de Alberto Lleras Camargo. Éste le cede el turno Mariano Ospina Pérez, representante del partido conservador, que estuvo por más de dieciséis años por fuera de las altas esferas del poder político. Los conservadores -que aprovecharon las disidencias que emergieron en el partido liberal durante las votaciones- retomaron al mando ejecutivo con el presidente electo y éste reinstauró sus políticas propias, dejando a un lado el poco avance en materia social que

el anterior gobierno logró desarrollar en el país. Durante dicha época apareció la importante figura de Jorge Eliecer Gaitán, un abogado y carismático líder político que representaba el poder popular. Gaitán logró obtener una gran aceptación por parte del pueblo que no se sentía representado por los partidos políticos predominantes.

Con un gran poder oratorio y con una hoja de vida pública importante⁴¹ logró simpatizar con los ciudadanos que reclamaban un cambio en la representación del poder, en las directrices políticas y en acabar con el amañado ejercicio politiquero que no dejaba avanzar al país y lo mantenía inestable, donde las injusticias sociales y las inequidades económicas se estaban normalizando desde los albores del siglo XX, y se intensificaron durante las primeras tres décadas. Los ciudadanos que querían un cambio significativo vieron en Gaitán la llave que abriría la puerta al progreso, la igualdad de clases y la equidad social que tanto se buscaba. Pero sus expectativas quedaron frustradas el día 9 de abril de 1948, cuando Gaitán, saliendo de su despacho en Bogotá, a plena luz de día, fue asesinado a sangre fría por tres disparos que le propinó Juan Roa sierra. Este evento que marcó en dos la Historia de Colombia ha sido catalogado como punto de quiebre que desencadenó el periodo de la *Violencia* (con V mayúscula) y el reinicio de otra fuerte confrontación armada interna que enfrentaba, de nuevo, a simpatizantes de uno y otro partido político, pero con consecuencias mucho más graves.

2.2 Los turbulentos años que establecieron el periodo de la *Violencia*.⁴²

Después de realizar este pequeño repaso histórico o paneo memorable -como lo llamamos anteriormente- sobre los acontecimientos y personalidades más significativos de la Historia de Colombia, nos podemos hacer una idea del panorama político y social que estaba viviendo el país en el momento mismo en que nos disponemos adentrarnos en nuestro tema central. El denominado CAIC que emerge en el año de 1964 a partir de la creación del grupo guerrillero autodenominado como Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) tuvo, como periodo de gestación, los álgidos años vividos en el tiempo en que ocurrió

⁴¹ Jorge Eliecer Gaitán fue representante a la cámara por la asamblea de Bogotá; rector de la Universidad Libre; alcalde de Bogotá (1936); ministro de educación (1940) y candidato presidencial para las elecciones de 1950.

⁴² Se coloca con “V” mayúscula para diferenciarlo como un periodo histórico. Así, *la Violencia* es reseñada en el mundo académico para referenciar la temporalidad entre las décadas de 1940 y 1960.

la *Violencia*. Ese escenario que propiciaron las revueltas bipartidistas desde mediados de la década de los cuarenta, y que se acrecentó con el asesinato de Gaitán y como consecuencia el *Bogotazo*⁴³ y todo ello se intensificó de manera vehemente en las zonas rurales del país.

Como si no fuera suficiente para los campesinos de Colombia con los tormentosos años padecidos unas décadas antes, la violencia (que reclamaba protagonismo de nuevo), se cernía contra la población colombiana, pero esta vez de manera más contundente y agreste en las periferias del país. El episodio vivido el 9 de abril enardecía tanto a los simpatizantes liberales de toda la nación que se fueron en ristre contra todo lo que fuera conservador. Y mientras en Bogotá las consecuencias las sufrieron -en mayor medida- los inmuebles y estructuras físicas, en el resto del país los ataques se materializaron contra todo lo que estuviera familiarizado con el partido conservador: casas, fincas, directorios y hasta personas. En consecuencia, los conservadores que en su momento ostentaban el poder ejecutivo y en muchas zonas del país eran dueños de pequeñas industrias y terratenientes, no se quedaron de brazos cruzados y contrarrestaron los ataques violentos de los liberales, con más violencia de su parte. Evidentemente, este hecho desencadenó -de nuevo- una guerra civil no declarada donde se incrementaron los números de actos violentos, con episodios cada vez más escandalosos entre los seguidores de ambos partidos.⁴⁴ Una guerra con consecuencias desproporcionalmente violentas en grandes zonas del país que se intensificaría hasta comienzos de la década de 1960.

Sin duda, este trágico episodio que sufrió el país quedó marcado en la memoria histórica de los colombianos y ha sido sujeto de investigación por parte de historiadores y científicos sociales. Asimismo, fue un motivo para que los escritores, a través de su pluma, redactaran grandes historias y publicaran un buen número de novelas en torno a esta temática. El componente cinematográfico no se quedó atrás y algunos realizadores lograron, por medio del enfoque audiovisual, reflejar algunos eventos significativos que presentaba a través de la

⁴³Este episodio lo describe muy bien David Bushnell cuando relata que “Lo que siguió fue el estallido de motines masivos de protesta, conocido fuera de Colombia como el bogotazo, al que los colombianos simplemente se refieren como el 9 de abril. El último término es preferible, porque bogotazo se refiere específicamente a los disturbios ocurridos en la capital, cuando en realidad lo que se presentó fue un estallido que abarcó a casi toda la nación, con manifestaciones de violencia no solamente en las grandes ciudades sino también en muchas poblaciones de mayoría liberal. Véase David Bushnell, *Colombia una nación a pesar de sí misma*, 6° ed. (Bogotá: Ariel, 2020): 276-277.

⁴⁴ *Ibíd.*, 279

pantalla lo ocurrido en aquellos años. En lo que respecta a nuestra investigación, tomaremos como referente un par de producciones cinematográficas que nos parecen pertinentes para representar, a través de los films, las subcategorías planteadas anteriormente: los actores, las tipologías y los escenarios del CAIC, que tuvieron como periodo de gestación la época de la *Violencia*.

Para ello, conjugaremos tanto la literatura como la producción cinematográfica, pues ésta última toma como base a un par de escritores colombianos que se atrevieron a contar parte de los episodios vividos que antaño padecieron algunas localidades en Colombia. Tanto Fernando Vallejo como Gustavo Álvarez Gardeazabal retrataron de manera magistral dicho acontecimiento. El primero escribió el guion y, además, se atrevió a dirigir la película *En la Tormenta* (1982). Esta película que está ambientada en el periodo de la *Violencia*, narra la historia de un grupo de campesinos simpatizantes de ambos partidos políticos (Liberal y Conservador) que comparten un recorrido en chiva⁴⁵ por su territorio y, mientras van en el camino, las conversaciones que se entretienen entre ellos van volviéndose cada vez más acaloradas, efusivas y groseras. Demostrando con ello la poca tolerancia que había con el partidario del partido opositor y el afán de eliminar su forma de pensar que, si ello implicaba quitarle la vida, era preciso hacerlo.

En esta película -que bien vale la pena reconocerle a su director la audacia y el riesgo corrido durante su realización, ya que gran parte de su metraje está grabado en medio de un vehículo en movimiento, y tanto el posicionamiento de la cámara, como las actuaciones de sus protagonistas exige disminuir el margen de error- se puede representar el odio y la falta de empatía que había entre los campesinos que eran fanáticos de su movimiento político y que vivían en un escenario conflictivo alimentado por las grandes esferas del poder político que manifestaban una fuerte animadversión hacia todo lo que fuera diferente a los ideales de su partido. Esas páginas llenas de inconformismo y disputas, de agravios y confrontaciones y, tristemente, de odios y sangre que parecen inverosímiles cuando se abordan en las lecturas literarias como en los documentos históricos que ya hemos referenciado, bien quedan plasmadas en la pantalla con las películas antes nombradas.

⁴⁵ Vehículo de transporte público usado tradicionalmente en las zonas rurales de Colombia.

En la Tormenta, es una representación cinematográfica que nos permite acercarnos de forma más directa a ese aciago episodio de la historia colombiana. Con ella, se hacen visibles algunos de los hechos ocurridos en periodo histórico de la *Violencia*, asimismo, enmarca a través de sus actuaciones y de las sociabilidades que se evidencian en la película las formas de relacionarse que tuvieron que afrontar los campesinos en dicha época, donde la probabilidad de vivir o morir estaba sujeta a la bandera política que se defendiera en su familia. Además, la película brinda la posibilidad de transmitir, a través de su análisis, dos de las categorías que se pretenden trabajar dentro de la propuesta didáctica que se desarrollará con los estudiantes de secundaria.

Teniendo en cuenta que el cine, como componente educativo, puede formar políticamente y, en esa medida, nos dará una perspectiva sobre el mundo⁴⁶, entonces nos atrevemos a proponer que con la película de Fernando Vallejo podríamos hablar de los inicios de los actores CAIC, representados, en este caso, por los campesinos; protagonistas y por ende principales víctimas durante los decenios de la *Violencia*, quiénes serán los primeros para analizar en medio del proceso pedagógico. Buscaremos comprender cómo este actor del conflicto armado - que es una pieza clave para analizar la génesis de los conflictos implicados alrededor de la tenencia de la tierra- cambia su condición de víctima a victimario, dependiendo de la situación que se presente y el contexto en que se analice. Esta ambigüedad hay que observarla detenidamente, pues en la mayoría de los casos, la denominación de este actor del conflicto armado y la dualidad de pasar de víctima a victimario está determinada por el marco referencial que se analice. Como bien lo referencia William Ramírez,

[...] no debe olvidarse que si bien son los actores sociales quienes dentro de ciertas condiciones de origen y naturaleza sociopolítica inician y hacen de hecho la guerra, es ésta la que a la postre determina y transforma a esos mismos actores.⁴⁷

Naturalmente, la *Violencia* fue un fenómeno social trágico que se extendió a nivel nacional, pero no se vivió de igual manera en todo el territorio colombiano. Esto es importante tenerlo en cuenta, pues nos ayuda a comprender en qué momento los campesinos

⁴⁶ Inés Dussel. “Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad”. *Estudios da Língua(gem) Vitória da Conquista*, n°1 (2014): 90.

⁴⁷ William Ramírez Tobón. ¿Guerra civil en Colombia? *Revista Análisis político*, n°46, (2002): 157.

sufrieron su rol de víctima o ejercieron un rol de victimario. En ello fue clave su filiación partidista –un marco referencial importante –, sin embargo, también sufrieron por igual quiénes no promulgaban ninguna fe política, estuvieran adscritos a los directorios de los partidos oficiales o simplemente, no compartían alguna afinidad bipartidista, pues estos también cayeron inmersos en este fuego cruzado. En todo caso, la condición del campesino de ser entendido como víctima o victimario queda sujeta al contexto local en que se generó el conflicto y la posición política que el campesino decidió asumir y tomar frente a él. Asimismo, hay que tener presente su ubicación geográfica en el territorio colombiano y la tipología del conflicto que se produjo allí, como también su condición socioeconómica –otros dos marcos referenciales a tener en cuenta-. Todo ello, lo iremos conociendo a través del relato histórico que nos permitirá adentrarnos con mayor profundidad a las causas y consecuencias del CAIC.

Por otra parte, la película permite observar la categoría denominada como tipologías del CAIC qué, reflejadas en el fanatismo bipartidista que se vivía en la época, llevaba a los actores del conflicto a enfrentarse a muerte entre ellos. Esta tipología merece ahondar un poco más en ella. Será necesario analizar las condiciones socioeconómicas y educativas en las que se desenvolvió la comunidad rural y cómo éstas posibilitaron que este fanatismo bipartidista cogiera tanta fuerza en esta población y que los llevara al punto de cometer una serie de crímenes tales como robos, despojos, violaciones, desplazamiento forzado, desapariciones y asesinatos a todo lo que no representara su filiación política.

Conservando la misma línea de análisis, la novela de Álvarez Gardeazabal, *Cóndores no entierran todos los días* fue llevada a la gran pantalla por el director colombiano Francisco Norden en el año de 1984. Esta película que es la representación audiovisual de la novela homónima retrata la historia de León María Lozano, un vendedor de quesos de la localidad de Tuluá/Valle del Cauca. Este personaje logra, a través de una “honorable hazaña” ⁴⁸,

⁴⁸ Esto no es más que un acto violento que catapultó la reputación de León María Lozano: el 9 de abril, después de la muerte de Gaitán, corrió el rumor de que los liberales iban a atacar el colegio de los salesianos, que lo iban a incendiar, a bombardear. Entonces León María organiza a una gente para defender el colegio. Con Anselmo Tascón y Martiniano Barrera armaron el parapeto. Unos en el colegio y otros puro enfrente, en la casa de Martiniano. Al rato pasaron unos camiones con manifestantes y El Cóndor dio la orden de fuego. Primero a bala y después a punta de dinamita detuvieron a los asaltantes. Hubo varios muertos y heridos. De ahí el cariño que el padre González, que era el rector, le tenía a León María: porque salvó a los salesianos de un atentado que quién sabe cuántos muertos hubiera costado. Relato de *El Maestro*, véase Alfredo Molano, *Los años del tropel, crónicas de la violencia*, 3ª reimpresión, (Bogotá: punto de lectura, 2013): 14.

detener una turba de fanáticos liberales que se disponían a prender en llamas el colegio de los salesianos y el directorio del partido conservador. Con ello, León María se gana la admiración y el respeto de los directivos del partido conservador en su municipio y, posteriormente, a nivel nacional. Este personaje, con el pasar de los años y su accionar cada vez más violento y contundente logra convertirse en el jefe paramilitar de los “Pájaros”, una banda de asesinos que operaban al servicio del partido conservador.⁴⁹



Figura 1. Fotograma de la película Cóndores no entierran todos los días.⁵⁰

Por lo que sigue, la película de Norden refiere -de manera indirecta- las categorías que buscamos analizar. Su protagonista, el señor León María Lozano no responde a una creación literaria de Álvarez Gardeazábal, por el contrario, fue un personaje de la vida real, al igual que su creciente reputación y sus actos violentos. Este señor nos permite representar un actor del conflicto armado que, al igual que los campesinos de la película *En la tormenta*, es un fanático acérrimo del partido conservador, pero que en un contexto más urbano y con vínculos directos dentro del directorio del partido azul, adquiere una categoría diferenciada

⁴⁹ “Nace en el occidente de Caldas y es perfeccionada en el Valle. Integran una cofradía, una mafia de desconcertante eficacia letal [...] Su modalidad más próxima es la del sicariato [...] Asesinar a alguien constituye un “trabajo”. Al pájaro se le llama para hacer un “trabajito” [...] Serán Famosos: El “Cóndor” León María Lozano, “Pájaro Azul”, “Pájaro Verde”, “Pájaro Negro”, “Lamparilla”, “Turpial”, “Bola de Nieve”. Todos tuvieron un record delictivo increíble”. Léase, German Guzmán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna. *La violencia en Colombia: Estudio de un proceso social*. 2° ed. (Bogotá: Tercer Mundo, 1962): 165.

⁵⁰ Allí se puede ver al fondo un cuadro con la fotografía emblemática de Jorge Eliecer Gaitán con su brazo derecho alzado que acompañaba con su grito “¡A la carga!”. Frente a él, se encuentra “Pájaro Azul” que minutos después de cometer un asesinato voltea hacía el cuadro del líder Liberal y hace un ademán de insulto similar a la foto.

entre los demás y asume con ello, un poder de mando sobre los otros. En esta producción aparecen, además, la ya nombrada banda criminal “los Pájaros” quiénes bajo la directriz del León María Lozano (el jefe supremo, el *Cóndor* como fue conocido por sus súbditos y por sus temidos adversarios) cometían como grupo criminal organizado todos los actos de violencia posibles en contra de la población liberal y de sus auxiliares o sospechosos de serlo. Generando con ello masacres y desplazamientos forzados de poblaciones enteras, especialmente en la zona Andina del centro occidente del país.⁵¹

Sin duda, las barbaridades cometidas por este personaje y sus secuaces quedaron plasmadas en la memoria de los vallunos, generando con ellas amores y odios. Su frialdad en la toma de decisiones era determinante, a pesar de que ellas acabaran con muchas vidas, y su fervoroso sentimiento por el partido conservador lo llevo a convertirse en un ídolo por muchos de sus copartidarios que lo tomaban por un hombre de bien y un ejemplo a seguir. Esto es importante tenerlo en cuenta, ya que ese sentimiento que bien podríamos denominar como sectario y que fue camuflado como “patriótico” y enmarcado en los ideales del partido oficial, fue determinante para movilizar las atrocidades que se cometieron en el periodo de *la Violencia*, asimismo, la razón que justificaba los actos violentos, pues cometer esos crímenes en nombre del partido político era tomado como un bien necesario para el futuro del país. Es cierto que ésta no fue la única razón por la cual se mataron entre sí tantos colombianos durante la época en mención⁵², pero ello fue un germen que carcomió por dentro

⁵¹ En el municipio de Santuario/Risaralda ocurrió un hecho inolvidable para su población que quedó registrado en la memoria histórica del municipio. En su monografía, el historiador local Jaime Vásquez Raigoza reseña este lamentable episodio como un exterminio liberal que ocurrió en el municipio a manos de los “pájaros”, reseñando esto como “la noche en que Santuario se acostó liberal y amaneció conservadora”. Véase Jaime Vásquez Raigoza, *Santuario Risaralda 1886 – 1986, 100 años de Historia*, 1º ed. (Medellín: Politécnico de Medellín, 1986).

⁵² Daniel Pécaut hace un análisis sociológico exhaustivo y minuciosos sobre las razones que desencadenaron tantos actos violentos que enmarcaron el periodo de la *Violencia*, con el cual pone en tela de juicio las explicaciones globales de este fenómeno y critica la simplicidad con la que algunos trabajos han tratado de catalogarlo como un hecho exclusivamente político; otros buscaron explicarlo desde lo económico, entendiendo *la Violencia* como un ejercicio que buscaba la destrucción del campesino para liberar así la mano de obra necesaria para la industria que era predominantemente urbana; otros que sugieren que la *Violencia* fue la persistencia de tensiones agrarias que venían desde la mitad del siglo XIX. Por lo cual, concluye Pécaut que la *Violencia* como repetición y/o interrupción es un proceso social que se inscribe en la historia, como una catástrofe natural y por ende no se presta a ninguna proyección imaginaria ni a ninguna reelaboración histórica. Léase, Daniel Pécaut. *Orden y violencia: Colombia 1930-1954 vol. II*, 1º ed. (Bogotá: Siglo veintiuno, 1987): 492-497.

la tolerancia y el respeto por las diferencias políticas entre los simpatizantes de cada partido político.

No obstante, hay que aclarar que estos episodios violentos que mencionamos anteriormente y que hemos venido analizando a través de las películas, no son hechos exclusivos del periodo denominado como *la Violencia*, pues como lo reseñamos al principio del capítulo, unas décadas antes del asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, los colombianos estaban en medio de enfrentamientos constantes que para el año de 1947 dejaba un balance de 14.000 víctimas.⁵³ Pese a ello, en los años siguientes al magnicidio de Gaitán, los enfrentamientos se hicieron más crudos e intensos, y la horda de violencia se expandió hacia diferentes regiones del país, aumentando exponencialmente la cantidad de muertos que se dieron en años anteriores. Daniel Pécaut habla de una cifra a toda luz exagerada. Resaltando la magnitud del fenómeno afirma que: en seis años, de 1948 a 1953, el balance es de 140.000 víctimas (Ver gráfico 1).

Sin embargo, estas cifras han sido sujetas a cuestionamientos por parte de Romero-Prieto y Meisel-Roca que, con su artículo ponen en duda estos números, pues argumentan que para la época toda muerte fue asumida como consecuencia de la *Violencia* y para ello, justifican sus razones desde un análisis estadístico con el cual arrojan cifras más mesuradas.⁵⁴ En todo caso, el nivel de mortalidad de la *Violencia* fue exagerado si lo pensamos como un conflicto interno, y penosamente, superó por mucho la cantidad de muertes violentas que se dieron durante guerras civiles vividas en otras latitudes.

⁵³ *Ibíd.*: 487.

⁵⁴ “En este caso, en este artículo se estiman 113.032 víctimas mortales de la Violencia o 80.498 haciendo supuestos más conservadores”. Léase, Adolfo Meisel-Roca y Julio Romero-Prieto “Análisis demográfico de la Violencia en Colombia”, *Cuadernos de historia económica*, n°50 (2019): 15.



Figura 2. Realización propia a partir de Daniel Pécaut. *Orden y violencia: Colombia 1930-1954 vol. II* (Colombia: Siglo veintiuno, 1987): 489

Este fenómeno que azotó a Colombia fue un proceso social que requiere un análisis de mayor profundidad, pero ello nos exigirá salirnos de nuestro marco de referencia, por lo que hemos preferido resaltar los eventos más significativos –especialmente lo que concierne a lo político y lo social- en beneficio de nuestra investigación, pues éstos elementos serán piezas claves al momento de estructurar nuestra propuesta didáctica para enseñarles a los estudiantes este aciago episodio de la historia de Colombia, que sirvió como periodo de gestación para el CAIC. Todo ello, con el ánimo de esclarecer mejor el panorama para conocer y entender un poco más el devenir histórico del país.

2.3 El epílogo de La Violencia, la dictadura de Rojas Pinilla y el inicio del Frente Nacional.

Estos episodios de violencia que iban en aumento con el pasar de los años y que trágicamente, se convirtieron en un ejercicio “normalizado” por parte de la ciudadanía que veían la violencia como un instrumento político y una siniestra herramienta que incluso, se

llegó a utilizar en el momento del debate público⁵⁵. Este enfrentamiento bipartidista que se intensificó en la mitad del siglo XX llegó hasta las altas esferas del poder ejecutivo donde incluso, estimuló –en gran medida- un golpe de estado para el año 1953.

Laureano Gómez, quien fuera el candidato por el partido conservador para los comicios electorales en noviembre 1949 (en las cuales no hubo representante por el partido Liberal) logró la presidencia de la república para la década de 1950. Después de vivir exiliado alrededor de un año debido al asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, al *Bogotazo* y a las sospechas que se cernían sobre los altos mandos del partido conservador, retornó al país con la firme intención de ejercer el mandato presidencial. Gómez, considerado como un acérrimo conservador de costumbres decimonónicas, gobernó –como era de esperarse- a favor de su partido y en contra de los liberales, a quienes consideraba culpables de la inestabilidad política y social que padecía Colombia. Durante su corto periodo presidencial que duró tan solo dos años, no hubo un cambio significativo en materia social y los enfrentamientos bipartidistas no cesaron, por el contrario, la intransigencia en contra de los liberales y el discurso de odio impulsado desde el gobierno y la iglesia⁵⁶, aumento la ola de violencia que seguía cobrando vidas sin tregua alguna.

En medio de su mandato, Gómez enfermó y debió ser reemplazado por Roberto Urdaneta Arbeláez. Sin embargo, durante ese periodo de ausencia no cambio su postura radical frente a la oposición política liberal y se negó a cualquier posibilidad de acuerdo que detuviera la violencia. Dirigentes políticos liberales querían cesar la matanza bipartidista y encontraron eco en algunos dirigentes del partido conservador como Gilberto Alzate Avendaño y Mariano Ospina Pérez, quiénes se distanciaron de las políticas gubernamentales que promulgaba su presidente. En consecuencia, buscaron apoyo en los grupos empresariales y se propuso al expresidente Ospina Pérez para asumir el cargo presidencial “ausente”, buscando con ello evitar el retorno al poder por parte de Laureano Gómez, quien cada vez se

⁵⁵ El 8 de septiembre de 1949 en plena sesión parlamentaria del congreso de la república, en el salón de la cámara de representantes, los conservadores, en medio del calor de la discusión, dispararon contra los liberales, asesinando a 2 de sus representantes.

⁵⁶ “Los curitas eran jodidos también [...] Excomulgaban a todo liberal por haber hecho el 9 de abril, y hasta llegaron a decir que matar liberales no era pecado”. Relato de *José Amador*, véase Alfredo Molano, *Los años del tropel, crónicas de la violencia*, 3º reimpresión (Bogotá: punto de lectura, 2013): 39.

radicalizaba más en su posición política con la cual se le fue quitando respaldo mayoritario del conservatismo.⁵⁷

Pero finalmente, ad portas de terminar su periodo presidencial, aparece en la escena política el general Gustavo Rojas Pinilla, que, aliado con la disidencia conservadora y con el apoyo de los liberales, cometiera un golpe de estado militar en junio de 1953 al gobierno de Laureano Gómez, destituyéndolo de sus facultades presidenciales y otorgándoselas al comandante de las fuerzas armadas quien, paradójicamente, diera un discurso de posesión donde pregonaba un periodo de paz para los colombianos. El nuevo presidente de la república, aclamado por los integrantes de ambos partidos políticos fue reconocido como el único que podría poner fin al derramamiento de sangre y reconstruir el país.⁵⁸ Por lo que sigue, Rojas Pinilla que recibía la presidencia más por descarte (pues ningún líder Conservador o Liberal aceptó asumir el cargo ofrecido por Rojas Pinilla después del golpe de estado) que por vocación y experiencia en el poder ejecutivo, empezó a gobernar con el aval generalizado de ambos partidos (tan solo la fracción laureanista seguía en oposición al nuevo gobierno) y fue así que se dio inicio a la dictadura encabezada por el general.

Rojas Pinilla recibió su legitimidad como dirigente político para ejercer el cargo presidencial hasta agosto de 1954. El nuevo mandatario de ascendencia militar sentó sus bases de gobierno en la necesidad de erradicar la violencia bipartidista, y a través de un discurso populista buscó adherir a su gobierno las clases menos favorecidas y más golpeadas por la ola de violencia. Asimismo, como fórmula de su bienintencionado gobierno decretó el voto femenino, pero ello no fue más que una estrategia política que solo se pudo ejercer en 1958, un año después de que el general renunciara a su cargo, pues durante su mandato dictatorial no permitió las elecciones por voto popular. Además, la persecución a los periodistas y su posterior censura fue una herramienta de gobierno que utilizó para no permitir darle voz a la oposición, llevando a cerrar dos de los periódicos más influyentes de la época (El Espectador y El Tiempo). Tampoco su política agraria fue prometedora ni logró los cambios necesarios para reestablecer el orden en las zonas rurales, donde la violencia no daba tregua y las guerras entre fanáticos liberales y conservadores seguían desangrando el

⁵⁷ J, Melo, *Historia mínima de Colombia...* p. 220.

⁵⁸ D, Bushnell, *Colombia una nación a pesar de sí misma...* p. 292.

campo colombiano. A pesar de la amnistía que propuso al inicio de su gobierno, buscando con ella calmar los ánimos y darle una salida pacífica a la guerra bipartidista, no fue ésta bien recibida en su totalidad por parte de algunos grupos insurgentes, especialmente el ala comunista que, al no encontrar reciprocidad por parte del gobierno con sus posturas ideológicas, decidieron seguir oponiendo una resistencia armada que generó fuertes represalias por parte del gobierno. Con ello, evidentemente aumentaron las listas de decesos a causa de la violencia, pero sin debilitar la insurgencia que cogía fuerza, especialmente en las zonas rurales del país.

Su posterior reelección, a toda luz arbitraria⁵⁹, extendía su mandato otros cuatro años más hasta 1958, hecho que aumentó las disidencias políticas al interior de los partidos oficiales que lo habían apoyado, pues algunos miembros importantes de ambos partidos ya venían descontentos con las formas de gobierno de Rojas Pinilla y con los abusos de poder que estaba cometiendo que incluso, lo tachaban de corrupto. Además, su incapacidad por detener la violencia y poder establecer un periodo de paz, fue determinante para aumentar la insatisfacción frente a su mandato. Tanto fue así, que la necesidad de acabar con la dictadura llevó a que dos viejas enemistades políticas como lo fueron los expresidentes Alberto Lleras Camargo y Laureano Gómez sentaran posiciones frente al gobierno del general, y declararan la necesidad de retornar a la democracia por medio de una coalición gubernamental. La presión ejercida por éstos, por la iglesia -que le quitaba su apoyo al gobierno pues declaraban ilegítima su reelección- pero, sobre todo, por los jefes militares, llevó a que Gustavo Rojas Pinilla renunciara a la presidencia el 10 de mayo de 1957.⁶⁰

Finalmente acabaría la que fuera la primera y única dictadura que se dio en Colombia durante el siglo XX y tras ella, comenzaría un nuevo periodo que presagiaba el retorno de la democracia y la repetida promesa de ponerle fin a la violencia bipartidista que los anteriores gobiernos no habían podido cesar. De manera que, los líderes de ambos partidos oficiales diseñaron una estrategia política para el regreso al mando del poder ejecutivo, con la cual se propuso un régimen de coalición que beneficiara a Liberales y Conservadores con un periodo

⁵⁹ Rojas había podido completar el periodo de cuatro años para el cual había sido elegido por la Asamblea Constituyente que él mismo había convocado, pero cuando inició los preparativos para ser elegido por segunda vez, sus enemigos no decidieron dar más largas al asunto. *Ibíd.*, 301.

⁶⁰ J, Melo, *Historia mínima de Colombia...* p. 229.

presidencial cada cuatro años, que denominaron el Frente Nacional. Este pacto político se puso a consideración de la ciudadanía y fue aprobado por medio de un plebiscito popular, gracias a ello, empezaría a ponerse en marcha con el periodo presidencial de Alberto Lleras Camargo (1958-1962) y se extendería durante dieciséis años más, asegurándole dos periodos presidenciales de manera intercalada a cada partido. Esta maniobra política le permitía al partido de turno poder lanzarse a la contienda electoral sin oposición, pero, siempre y cuando gobernara con la mitad de sus ministros del partido opositor, pretendiendo con ello, prever de garantías la participación política de ambos partidos. Naturalmente, al principio tuvo gran aceptación no sólo por sus partidarios sino por la ciudadanía en general que veían con buenos ojos la repartición del poder ejecutivo para disminuir las rencillas y rivalidades de los simpatizantes, pero poco después tuvo resultados contraproducentes en algunos aspectos puntuales, especialmente, la negación de cualquier otra fuerza política que no fuera Liberal o Conservadora.

El partido Comunista colombiano fundado en 1930 y que para la época ya llevaba veintiocho años de participación política, y que había sobrevivido a la censura y persecución armada que le propinó el gobierno de Rojas Pinilla que, incluso, lo llegó a declarar como ilegal; no encontró garantías legítimas en el escenario político que se estableció con el Frente Nacional, pues la única manera de poder tener el aval político y ejercerlo era adherirse al partido de turno. Debido a esta nulidad en la participación política de los comunistas, las guerrillas -que se formaron en el periodo de *La Violencia* y que tenían apoyo del partido Comunista, ya habían ganado control sobre una parte de las zonas rurales en que operaban y, asimismo, tenían la fuerza suficiente para mantenerse firmes y en pie de lucha- al ver cerradas todas las posibilidades de acceder al poder político por la vía del voto popular, decidieron no entregar sus armas y continuar con la lucha armada.

De modo que, para el segundo periodo presidencial del conservador Guillermo León Valencia (1962-1966) el cambio de gobierno fue tan solo de nombre y partido, ya que no hubo ninguna disposición por parte del ejecutivo para negociar la sumisión de la insurgencia, todo lo contrario, el gobierno de Valencia, apoyado por dirigentes de su partido, principalmente por Álvaro Gómez (hijo de Laureano Gómez) cometiera un ataque en la localidad de Marquetalia/Tolima, cuya población estaba fuertemente influenciada por la

presencia guerrillera. Este hecho serviría como hito fundacional para los grupos guerrilleros que se formalizaron después del ataque y que duraron en la posteridad. El presidente León Valencia, en busca de recuperar el territorio que controlaba la guerrilla en las zonas denominadas como “Repúblicas independientes”⁶¹, atacó de manera vehemente a dicha población, estimulando con ello la expansión de los grupos guerrilleros que había en la zona y justificando aún más la necesidad de fortalecerse, tanto en el aspecto ideológico como en el militar.

Movilizados por los constantes enfrentamientos contra la fuerza pública y negados de toda posibilidad de participación política, los guerrilleros, motivados por el éxito de la revolución cubana de 1959 y apoyados por éstos, determinan establecer el Ejército de Liberación Nacional (ELN) en 1964 y, en mayo de 1966 se constituyeron formalmente las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), como guerrilla asociada al partido comunista⁶². Pedro Antonio Marín -conocido por sus seguidores como Manuel Marulanda o *Tiروفijo*- fue quien lideró el proceso y fortaleció el ideal entre los campesinos por defender la tierra a través de las armas. *Tiروفijo* logró ejercer el liderazgo de las FARC por más de cincuenta años. De la misma manera, apareció para el año de 1967 el Ejército Popular de Liberación (EPL), creado por disidentes del partido Comunista.

2.4 El inicio del Conflicto Armado Interno Colombiano (CAIC): la aparición del enemigo público enmarcado en las guerrillas

Todas las confrontaciones previas que narramos y que se dieron durante la primera mitad del siglo XX en Colombia, dan cuenta del escenario conflictivo que vivía el país, no obstante, es a partir de la década de 1960 que podemos hablar, específicamente, del CAIC, es

⁶¹ “Gracias a este calificativo quedaron como remisas a la soberanía nacional y al control del gobierno y, por su resistencia antilatfundista, como procomunistas, es decir adscritas a una ideología y una política según las premisas de la Guerra Fría generadas por Estados Unidos [...] Las “repúblicas independientes” configuran el nefasto y decisivo paso dado por el Estado para crear y definir un enemigo en momentos en que el nuevo régimen del Frente Nacional estrenaba un marco de pacificación para las precedentes luchas contra las guerrillas liberales”. Léase, William Ramírez Tobón. “¿Guerra civil en Colombia?” *Revista Análisis político*, n°46, (2002): 157

⁶² J, Melo, *Historia mínima de Colombia...* p.234.

decir, de una confrontación interna entre dos bandos legítimamente representados: El Estado y La Guerrilla, que buscan por medio de las armas eliminar al otro. Esta categoría del CAIC, como lo nombramos al principio, la tomamos a partir de dos premisas teóricas; la primera es la definición que Leonel Cáceres hace, donde argumenta que:

El conflicto armado interno se define inicialmente como las acciones violentas desarrolladas entre las fuerzas armadas de un Estado reconocido y, los grupos armados al margen de la ley o irregulares, no gubernamentales, debidamente organizados; puede darse también entre dos grupos armados no gubernamentales; en los dos casos, operan bajo la dirección y aplicación de una jerarquía de mando, en un territorio sobre el cual de manera parcial o total ejercen control y realizan operaciones militares organizadas y frecuentes.⁶³

Por otra parte, la que sería nuestra segunda premisa o soporte teórico, está inmersa en el Derecho Internacional Humanitario (DIH) y lo que decretan los protocolos adicionales realizados a los convenios de Ginebra de 1949⁶⁴. Por lo tanto, nos parece pertinente establecer en este punto de nuestra investigación ambas definiciones, pues son éstas las que nos permiten identificar la problemática conflictiva que hasta el momento se ha abordado y categorizarla como CAIC para poderla diferenciar de lo que podría llamarse como una guerra civil, o como presencia del terrorismo. Siendo esta categoría nuestro tema principal para diseñar la propuesta didáctica de enseñanza de la Historia, y de la cual se desprenden las subcategorías de análisis antes nombradas, empezaremos a profundizar en ellas en las siguientes páginas, conservando la misma línea narrativa entre el relato histórico y el componente cinematográfico.

Si bien, el Frente Nacional fue un referente político que cristalizó el bipartidismo en Colombia y no permitió la manifestación de otra fuerza política capaz de tomar las riendas del país/ que no fuera Liberal o Conservadora, limitando con ello el ejercicio democrático, fue en gran medida el posibilitador para acabar con el periodo de *La Violencia*. Fue gracias a esta estrategia que se minimizó de manera significativa los actos violentos que estuvieron

⁶³ Leonel Gustavo, Cáceres Cáceres. “Categorización de las confrontaciones armadas desde el Derecho Internacional Humanitario (DIH)”, *Revista Verba Iuris*. Número 32, (2014): 111.

⁶⁴ En el ámbito del Protocolo II se incluyen los conflictos no internacionales que tienen lugar en el territorio de un Estado en el que se enfrentan las fuerzas armadas de ese Estado con insurrectos que actúan bajo un mando responsable y controlan parte del territorio nacional.

desangrando a Colombia por casi tres décadas. Bushnell es preciso al afirmar que con el Frente Nacional:

En términos prácticos *la Violencia* había tocado su fin. O, para ser más precisos, la violencia como conflicto entre Liberales y Conservadores con el vórtice del bandidaje por añadidura, había terminado. Nuevas formas de violencia tomarán gradualmente su lugar, pero nunca alcanzarían los niveles de ferocidad observados entre finales de la década de 1940 y finales de 1950.⁶⁵

No obstante, el hecho mismo de legitimar sólo el poder político de los partidos oficiales permitió que los simpatizantes del partido comunista que no compartieran la lógica bipartidista que proponía el Frente Nacional, y los representantes que no quisieron permearse de la oligarquía que gobernaba a Colombia, desistieran de su intención de acceder al poder político por la vía legal, y encontraran una posibilidad muy tentativa en apoyar los ideales de la insurgencia. En contraste, el país que todavía estaba en proceso de modernización - especialmente en el casco urbano- y a pesar de los esfuerzos ejercidos por el gobierno con sus entorpecidas reformas agrarias, no lograba hacer presencia en todo el territorio colombiano y esta ausencia estatal era un motivo más para que la guerrilla ganara legitimidad frente a la población, quiénes se sentían seguros y apoyados por dicha organización.

Seguramente esta ausencia estatal era, en cierta medida, voluntaria. Recordemos lo ocurrido con Panamá y la ya referenciada guerra con el Perú. Ambos conflictos territoriales se dieron, entre otras cosas, por la falta de injerencia en dichos territorios del gobierno colombiano. Independientemente si el presidente era Liberal o Conservador, la forma de gobierno que ha predominado en el ejercicio del poder en Colombia ha sido mayoritariamente centralista. Las élites gubernamentales no se interesaron por las periferias rurales solo hasta que *la Violencia* alcanzó niveles desorbitantes, por lo demás, siempre gobernaron el país con un horizonte muy limitado. Y fue esto precisamente lo que alimentó con los años un escenario propicio para que los grupos guerrilleros lograran convertirse en una fuerza política y social sin precedente alguno que pusiera en jaque al estado colombiano.⁶⁶

⁶⁵ D, Bushnell, *Colombia una nación a pesar de sí misma...* p. 309.

⁶⁶ Luis Fernando Trejos, en su análisis conceptual sobre el conflicto armado colombiano explica que: muchas veces las élites no realizan los esfuerzos necesarios para terminar con la confrontación armada, ya que al superar el *shock* producido por la disputa y pérdida de control político y militar sobre una parte del territorio, se adaptan

De esta manera, aparecieron en escena varios movimientos revolucionarios comunistas que respondían a una diversidad ideológica, pero con un fin común: afrontar la lucha armada. Podríamos decir que fue el oligopolio político ejercido por los partidos oficiales lo que catapultó que una buena porción de ciudadanos inconformes con sus formas de gobierno, compartieran los ideales políticos comunistas que cogían fuerza en aquella época, y, además se sintieran representados con su discurso de cambio que, en gran medida, tenía mucho de reivindicativo.⁶⁷ En ese sentido, habría que resaltar la falta de liderazgo de los partidos tradicionales en las zonas rurales. Otro factor a tener en cuenta fue que el campesino, al sentirse desprotegido y amenazado por los constantes hostigamientos que propinaba el gobierno sobre el territorio denominado como *Repúblicas Independientes*, buscara “refugio” en la facción revolucionaria del partido comunista. Además, a ello, se le suma el hecho que la guerrilla operaba principalmente en dichas zonas rurales y el país en los decenios mencionados era –y sigue siendo- mayoritariamente rural. Todo ello se le abona al vínculo entre los campesinos y la guerrilla, pues los primeros tenían una relación más directa con los grupos guerrilleros que con los partidos oficiales y el propio Estado. En todo caso, fue así que a mediados de la década de 1960 y principios de 1970 emergiera y se consolidara en Colombia una nueva fuerza política de lucha armada que años después ostentaría el título de ser la guerrilla más antigua del continente, enfrentando a más de 13 presidentes de la república. Es la guerrilla un actor del conflicto armado en Colombia ineludible para nuestra investigación y pieza clave para comprender el devenir histórico del CAIC.

De manera que, este nuevo actor del CAIC que está enmarcado en la guerrilla se pretende analizar en sintonía con la investigación, entretejiendo el relato teórico con el relato

rápidamente a esta nueva situación y comparten la soberanía, especialmente cuando el porcentaje de recursos económicos y densidad demográfica presentes en el territorio “perdido” no afecta ni amenaza su posición dominante y mantiene hacia el exterior una percepción de aparente legitimidad. Véase Luis Fernando Trejos Rosero. “Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado”. *Revista Enfoques*, nº18 (2013): 59.

⁶⁷ “No se puede entender al campesino, y menos al campesino guerrillero, sin admitir que posee ideas muy características de la tierra, el trabajo, la autoridad, la vida, la patria, la familia, la religión, la propiedad, la sociedad y el amor”. Léase, German Guzmán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna. *La violencia en Colombia: Estudio de un proceso social*. 2° ed. (Bogotá: Tercer Mundo, 1962): 144. Esta descripción se queda corta para reseñar al campesino guerrillero que participó en la lucha armada, pero sirve para tener una percepción sobre las afinidades que compartía con los movimientos comunistas que conformaron los frentes de autodefensa guerrillera.

audiovisual. Por lo tanto, retomaremos el componente cinematográfico para representar, a través del cine, lo que se ha planteado hasta el momento. En este aspecto puntual sobre las causas que determinaron la creación y posterior consolidación de los grupos guerrilleros, traeremos a colación una serie de documentales que nos van a permitir continuar con nuestro ejercicio hermenéutico de ver las situaciones narradas en el documento reflejadas en la pantalla. De encontrar en el cine una potente herramienta que ayude a comprender mejor la realidad.

Por lo que respecta al componente cinematográfico, el documental como fuente de información es un elemento valioso para encontrar en él experiencias de vida y relatos directos de la situación que se quiere conocer o investigar. Por lo cual, resulta muy oportuno su análisis ya que permite recrear lo sucedido con la guerrilla y su influencia frente a la población, asimismo, las entrevistas directas que se proyectan en la pantalla dejan entrever un marco de veracidad testimonial muy amplio, pues hablan con conocimiento de causa y, en la mayoría de las veces, desde las experiencias compartidas.

Para el caso, comenzaremos a analizar un documental sobre la guerrilla colombiana titulado *50 años de monte*, del realizador Yves Billon en el año de 1999. Esta producción resulta ser un pertinente ejercicio etnográfico, de archivo y con entrevistas claves muy bien desarrolladas, con el cual describen, entre otras cosas, la diversidad de grupos o facciones guerrilleras que existieron en la época, y narran que: “habían guerrillas de toda índole: Castristas, Maoístas, marxistas pro soviéticos, partidarios de la teología de la liberación, incluso guerrillas étnicas”⁶⁸. Desde luego, ese proselitismo guerrillero que se vivió en el campo, es un factor determinante para comprender el surgimiento de tantas facciones armadas que tuvo la guerrilla en Colombia que, entre otras cosas, adherían cada vez más campesinos a sus filas no sólo por la ausencia estatal en sus territorios reseñada anteriormente, pues también utilizaban como metodología para vincular más seguidores un

⁶⁸ Éstas últimas tuvieron como gran referente al indio Manuel Quintín Lame, líder indígena que luchó toda su vida por la autonomía gubernamental y el derecho a la tierra. En su honor un grupo de resistencia indígena fundó el Movimiento Armado Quintín Lame en el año de 1984.

discurso con el cual se encargaban de resaltar las condiciones laborales de los campesinos y la paupérrima remuneración que éstos recibían por sus jornales.⁶⁹

De modo similar, la guerrilla –especialmente las FARC- lograron consolidarse como una organización paraestatal en busca de llegar al poder a través de la lucha armada y alrededor de ello, crearon todo un aparato ideológico y logístico de gran envergadura que les otorgo legitimidad político/social entre los campesinos, pues como lo narra el documental de Billon y las crónicas desarrolladas por Alfredo Molano, las FARC con su desarrollo comunitario, involucró al campesino en sus lógicas de gobierno, haciéndolo partícipe y protagonista de su utopía política. En consecuencia, las guerrillas lograron subsanar los vacíos en materia social que dejó el Estado en las periferias y, asimismo, ayudó a reducir la brecha de alfabetización que predominaba en el campo colombiano. De cierta manera, la guerrilla –en sus inicios- se convirtió en un escenario educativo para muchos campesinos que no pudieron finalizar sus estudios básicos de primaria y bachillerato. Tanto adultos como jóvenes, siendo ya guerrilleros, tuvieron la oportunidad de aprender, entre otras cosas, conocimientos básicos como saber leer y escribir.

Sin ánimo de hacerle apología a la guerrilla, vale la pena reconocer que en sus inicios la lucha armada estuvo enmarcada en unos ideales de transformación social contundentes y por lo tanto, alentadores. Especialmente para los campesinos que venían de estar azotados por la violencia bipartidista y el abandono estatal, la pobreza económica y la falta de oportunidades laborales. La guerrilla, ofertó un escenario de cambio: les brindó seguridad alimentaria, promovió espacios para la alfabetización y los hizo partícipes de la causa guerrillera. De cierta manera, la guerrilla hizo que el campesino se empoderara de su territorio e hiciera valer sus derechos, pero, como condición innata de la guerrilla, lo movilizó a través de las armas. Quizás muchos campesinos nunca tuvieron la presencia de una entidad gubernamental en su territorio y, por ende, fue más sencillo depositar en la guerrilla la esperanza de poder acceder a los beneficios que cada ciudadano debe tener: una vida digna, representada en una parcela de tierra para poder vivir allí y trabajarla, una educación –así

⁶⁹ En su discurso, un líder guerrillero del EPL expone a la comunidad las razones por las cuales se encuentran en su territorio aludiendo a mal pago que ofrecen los dueños de las tierras a los campesinos que la trabajan, pues tan sólo se les paga 150 pesos, exactamente la mitad de lo que un empleado podría remunerar para la fecha que legalmente serían 300 pesos. “Ello no es suficiente para que una familia pueda vivir dignamente”. En *50 años de monte*, dirigida por Yves Billon, 1999.

fuera mínima- y el deseo de saberse protegido por una entidad superior a él, así esta fuera ilegal.

Todo lo anterior, es posible visualizarlo en el componente cinematográfico, pues éste a través de las películas de ficción *La primera noche* y *Retratos en un mar de mentiras* que hacen parte de nuestro corpus cinematográfico, nos ayudan a representar la forma en que algunos campesinos manifestaban su apoyo tácito a la guerrilla, sin estar directamente vinculados a ella, o participar en sus filas como miembros activos. Ello, nos permitirá proyectárselos a los estudiantes por medio de nuestra propuesta educativa, dónde desarrollaremos ejercicios didácticos apoyados con las películas para poder representar, en gran medida, lo que ocurrió en las zonas rurales que estuvieron inmersas dentro de CAIC. Como referencia de esto, traeremos a colación el caso que nos presenta la película *La primera noche* del director Luis Alberto Restrepo, en ella es posible ver la complicidad que tiene la señora Elvia, madre de Antonio (el protagonista) con el patrullaje de grupos guerrilleros sobre su finca. Ella, al igual que los demás habitantes del caserío no apoyan la guerrilla, pero tampoco se sienten con la capacidad de alzar su voz de protesta frente a la presencia de ésta en su territorio, por lo que terminan aceptándolos de manera implícita. La condición de Elvia cambia debido a que su hijo Wilson (el menor) desea ser parte y miembro activo de este grupo armado. Esta acción de Wilson, sumada a la “complicidad” que tienen con la presencia de la guerrilla, desencadena una consecuencia macabra para ella y su familia, pues para el Ejército Nacional –otro actor del CAIC- se convierten en parte directa de la guerra, cambiando su condición de “campesinos en zona de conflicto”, a ser “auspiciadores de la guerrilla” o, en el peor de los casos “objetivos militares”.

Esta peligrosa disyuntiva es necesario aclararla a los estudiantes, y tenerla muy presente al momento que se explique las condiciones sociales en que se desarrolló el CAIC en las zonas rurales, pues esto nos permitirá entender mejor este actor del CAIC representado en el campesino y nos evitará caer en la perversa generalización de asumirlos a todos ellos como guerrilleros. Con ello, se pretende que, al momento de estar en el acto educativo, los estudiantes analicen esta situación y de esta manera no reproduzcan ese imaginario colectivo con que se estigmatizó por muchos años a este grupo poblacional.

Ahora bien, esta película también nos deja entrever la aparición de otro actor del CAIC, pero que el director se encarga de no representarlo de forma directa. Los Paramilitares

-que más adelante profundizaremos en ellos- aparecen en la película de manera implícita, pues no hay un actor que los representa, pero si sobresalen como la representación metafórica de un monstruo que va acabar con todo. Antonio (el hijo mayor de Elvia) es quién los nombra, cuando le dice a su madre que se vaya del pueblo, pues vendrán los paramilitares y no dejarán rastro⁷⁰.

Lo que nos parece importante resaltar con esta escena, es la relación cercana que sostenían entre el Ejército Nacional y el Paramilitarismo, ya que Antonio es soldado raso y tanto él como sus superiores saben de la presencia de grupos paramilitares en la zona, y de la futura incursión asesina que harán en el pueblo. De manera muy sutil, la película nos presenta esta relación entre actores del CAIC, y con ello, nos invita a pensar sobre las responsabilidades compartidas que cada uno deberá asumir dentro del posconflicto. Esto será un ejercicio reflexivo que se les presentará a los estudiantes con el fin que ellos, a través del análisis que se le hace a la película, imaginen un escenario de posconflicto y asimismo, debatan sobre qué hacer frente a las responsabilidades que cada actor del conflicto deberá asumir de manera individual y compartida, dependiendo de la tipología del CAIC que se esté juzgando.

Del mismo modo, seguiremos el análisis cinematográfico con la representación gráfica que nos enseña *Retratos en un mar de mentiras*, del director Carlos Gaviria. En esta película es posible hablar de otra subcategoría de análisis que se enmarca en una tipología del CAIC y que se conoce como desplazamiento forzado. Marina (La protagonista) vive en la ciudad de Bogotá, donde llegaron ella y su tío, los únicos sobrevivientes del desplazamiento forzado del cual fueron víctimas y que estuvo agenciado por grupos paramilitares, auspiciados por el Ejército Nacional en el departamento de Córdoba, zona norte del país. La película es una oportunidad para ejemplificar, de nuevo, las consecuencias sufridas por los campesinos cuando se tipifican y se estigmatizan de manera general como “auspiciadores de la guerrilla”. A pesar de que la película permite ver la relación casi fraternal que los familiares de Marina, tanto sus padres, tíos, primos y su abuelo tenían con la guerrilla, pues en una escena se proyecta una recepción que éstos le hacen a un grupo guerrillero en su

⁷⁰ *La primera noche*, dirigida por Luis Alberto Restrepo, febrero de 2003, DVD.

finca⁷¹. Sin embargo, ello no implica que la familia de Marina fuera guerrillera, pues al igual que los campesinos de la película anterior (*La primera noche*) tenían sus fincas en zonas de tránsito guerrillero. Lo importante acá es recalcar la no vinculación del campesino con la guerrilla de manera implícita, ni correlacionarlos de manera que se entienda al uno como consecuencia del otro y viceversa, pues esto permitió desarrollar un imaginario colectivo y punitivo frente a la población campesina y fue así que se materializaron algunas tipologías del CAIC como el desplazamiento forzado y en el peor de los casos, las masacres.



Figura 3. Fotograma de la película *Retratos en un mar de mentiras*⁷²

Nuevamente, el cine nos permite visualizar a través de la pantalla esta compleja situación que se dio en pleno CAIC y poder transmitirla a los estudiantes. Explicarles cómo es que estos campesinos de ambas películas -que hacen parte de la ficción que se narra con el audiovisual- bien quedan reflejados en millares de campesinos colombianos que si hicieron parte de la realidad y que, al igual que los de la película, cultivaron sus esperanzas, su tranquilidad y su calidad de vida en una zona con ausencia del Estado, pero con presencia de una organización paraestatal ilegal, que los hacía sentir “protegidos” ofreciéndoles una falsa promesa de seguridad, desconociendo las fatídicas implicaciones de ello.

⁷¹ *Retratos en un mar de mentiras*, dirigida por Calos Gaviria, febrero de 2010, DVD.

⁷² En la escena se ve a Marina (niña) en el momento mismo en que están siendo atacados por los paramilitares en su finca. Como consecuencia de ese ataque, muere casi toda su familia. Sólo su tío y ella sobreviven, pero son desplazados forzosamente.

Gracias a esta interacción entre el relato cinematográfico y el relato histórico, entre ficción y realidad que permite el cine y su análisis, podemos acercarnos a las situaciones que experimentaron los actores del CAIC, y con ello, ir cada vez más desmenuzando su complejidad para lograr comprenderlos mejor. Para este caso, ambas películas nos presentan un escenario del CAIC enmarcado en la zona rural. Allí se logra percibir la estrecha relación que tuvieron los campesinos con los actores armados del conflicto que patrullaron su zona, donde se puede entrever que, a pesar de su imparcialidad, muchos de ellos terminaron siendo víctimas de una guerra en la cual no participaron. También se puede observar, pero en menor medida, la complicidad entre el Ejército Nacional y los Paramilitares.

Esto -insistimos- es importante resaltarlo para que los estudiantes finalmente puedan hacer un ejercicio de análisis reflexivo donde logren identificar las minucias que se tejieron con las relaciones sociales de poder que se dieron entre los diferentes actores del CAIC; también les permitirá hacer a un lado los prejuicios y generalizaciones que se han tenido frente a este grupo poblacional y su vinculación al CAIC.

Estas categorías de análisis que se explican y visualizan a través de las películas, les permite a los estudiantes conocer un tema específico, además, les ofrece la posibilidad de racionalizar la información que se maneja en el relato (el histórico y el cinematográfico) estableciendo correlaciones sociales y temporales si tenemos en cuenta que, a través del cine, los estudiantes acceden a representaciones de realidades históricas que no son contemporáneas con las suyas, por consiguiente, les ayudará para la comprensión de su vida cotidiana⁷³. De esta manera, como afirma Yolanda Mercader, se amplían las capacidades intelectuales, por lo que cada película puede apoyar cualquier objetivo que se proponga.

2.5 Las álgidas décadas de los setenta y los ochenta: la expansión guerrillera en la zona urbana y la aparición del Narcotráfico.

Ya para las décadas siguientes a los años sesenta, el escenario de CAIC que establecía dos bandos muy marcados entre el estado colombiano y la guerrilla con sus diferentes frentes

⁷³ Yolanda Mercader Martínez. “El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación”. *Revista Reencuentro*, n° 63, (2012): 50.

armados, no permitía una estabilización social en el país. La contienda política seguía como entonces, enmarcada entre liberales y conservadores, pero ahora aparecía en escena una propuesta de izquierda que no producía mayor expectativa entre los votantes. De manera que el descontento social iba en aumento, la popularización de la guerrilla en las zonas rurales hacía que cada año engrosara sus filas⁷⁴, y el desacuerdo de las centrales obreras frente a las medidas económicas implementadas por el gobierno de Alfonso López Michelsen (1974 - 1978), convocarían a una gran manifestación social que quedaría enmarcada en el gran paro cívico nacional ocurrido en septiembre de 1977. La convocatoria la hicieron en primera medida los sindicatos obreros, pero a ellos se le fueron sumando los docentes, trabajadores asalariados e independientes, estudiantes, campesinos, indígenas y pobladores urbanos que no se sentían conformes con las nuevas reformas de gobierno, catapultando la que fuera considerada como la mayor protesta popular de la segunda mitad del siglo XX⁷⁵. Todo ello, generó el escenario propicio para que emergiera una nueva ola revolucionaria agenciada desde las metrópolis, encarnada por la fuerza juvenil y el capital humano que habitaban las ciudades.

En efecto, el gobierno nacional quiso opacar la movilización social producida durante la jornada del paro nacional estigmatizando la protesta social, tachándola como una actividad subversiva decretó una serie de medidas disciplinarias y represivas en contra de cualquier ciudadano que hiciera parte de las manifestaciones. Estas medidas se consolidaron un año después con el férreo Estatuto de Seguridad implementado por el gobierno del Liberal Julio César Turbay Ayala (1978–1982). Esta fue una estrategia perversa que desarrolló el gobierno de turno para contrarrestar las masivas manifestaciones de rechazo social que se estaban viviendo en el país y, asimismo, para frenar, de forma arbitraria, cualquier intento de adhesión a los grupos guerrilleros emergentes de la época. Todo ello fue el detonante para que gran parte de la población civil, especialmente la de las capitales del país – que de cierta manera habían estado al margen de la lucha armada guerrillera que se vivió con intensidad en las zonas rurales- apoyaran toda forma de lucha en contra del Estado colombiano.

⁷⁴ En 1980 la guerrilla de las FARC contaba con 27 frentes, más varias compañías replegadas en el resto del territorio. Tomado de la entrevista a Manuel Marulanda Vélez, alias *Tirofijo*, jefe del grupo guerrillero en *50 años de monte*, dirigida por Yves Billon, 1999.

⁷⁵ Mauricio Archila. “El paro cívico nacional del 14 de septiembre de 1977. Un ejercicio de memoria colectiva”, *Revista de economía Institucional*, n° 35, (2016): 313.

El casco urbano fue el escenario donde nació, tomó forma y cogió fuerza el grupo guerrillero autodenominado M-19 (1970), que demostraría su capacidad de convocatoria y adhesión partidaria durante los veinte años que estuvo creado como movimiento guerrillero. Esta guerrilla basó su estrategia militar en la guerra de milicias con un modelo insurreccional, con elementos aportados por la guerra urbana y focalizada, influenciada –en gran medida– por los movimientos guerrilleros guevaristas que se expandieron en el cono sur⁷⁶. Este grupo guerrillero dio varios golpes simbólicos, militares y diplomáticos que fueron contundentes para el estado colombiano⁷⁷, todo ello como respuesta al accionar represivo y a los hostigamientos que estaban sufriendo tanto simpatizantes del M-19 como la población civil que hacía parte de las manifestaciones durante finales de la década de los setenta.

Con más de 300 presos políticos gracias al Estatuto de Seguridad implementado por el gobierno de Turbay Ayala, bajo fuertes hostigamientos y persecución política, deciden tomarse la embajada de la República Dominicana ubicada en una casa al norte de Bogotá, el 27 de febrero de 1980. Nuevamente, retomaremos el cine para seguir entrelazando el relato histórico con el componente audiovisual y vincularlo a la propuesta didáctica con la que se busca enseñar esta parte de la Historia de Colombia. La película *La Toma de la Embajada* del director Ciro Durán nos enseña este aciago episodio protagonizado por el M-19 y el gobierno colombiano. En ella es posible experimentar –por medio de la ficción– este ataque diplomático agenciado por el M-19 y los más de 60 días que transcurrieron durante la toma. Para ello, el director utiliza una estrategia oportuna con la edición del filme, entrelazando las escenas de ficción que recrean el momento, con imágenes de archivo grabadas por la prensa que muestran lo ocurrido durante ese episodio. Esto le permite al espectador ver al mismo tiempo los hechos reales ocurridos, con los hechos ficcionales que presenta la película. Este ejercicio en particular permitirá hacer una revisión especial a esta herramienta de la edición audiovisual, con la cual se pretende enseñarles a los estudiantes el objetivo de la edición y su importancia en la realización audiovisual, resaltando las potencialidades que tiene para

⁷⁶Ginneth Esmeralda Narváez Jaimes, “La Guerra Revolucionaria del M-19 (1974-1989)” (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia Bogotá, 2012): 35.

⁷⁷ El 17 de enero de 1974 fue la fecha en que el M-19 decidió dar un golpe simbólico, cuando integrantes del grupo guerrillero ingresaron en la casa museo Quinta de Bolívar ubicada en el centro de Bogotá y hurtaron la espada del libertador Simón Bolívar, dejando en su lugar un letrero que decía “*Bolívar, tu espada vuelve a la lucha*”.

entrelazar –en este caso- realidad con ficción presentándola en una misma secuencia. Ello, con el ánimo de trabajar durante el desarrollo de la propuesta didáctica el análisis de la imagen, y asimismo, fortalecer en ellos sus destrezas y habilidades en la lectura del medio audiovisual.

Por otra parte, esta producción permite hacer un breve análisis sobre cómo era el accionar de este grupo guerrillero, cuáles eran sus ideales políticos y como desarrollaron su estrategia militar de milicia urbana que nombramos en el párrafo anterior. En ella, queda clara la convicción que tienen los guerrilleros y el sentido de pertenencia por ser miembros activos del M-19 priorizando los fines de la organización por encima de sus vidas, como también deja ver las intenciones frente al gobierno nacional y la lucha armada en busca del cambio político que tumbaría la oligarquía colombiana que ostentaba el poder, como lo hace notar Rosenberg Pabón, alias “comandante uno” encargado de la operación, cuando afirma que:

*“somos una organización patriótica y nacionalista que lucha por una auténtica democracia en Colombia. Si seguimos la lucha armada no es porque nos guste, sino porque en nuestro país está demostrado históricamente que la oligarquía no cede nada sino es a la fuerza”*⁷⁸

Del mismo modo, la película nos permite presentar una tipología del CAIC que hace parte de las subcategorías que buscamos analizar: el secuestro. Éste hizo parte de las estrategias militares que permite la guerra, un método siniestro utilizado principalmente por los grupos guerrilleros que no tuvieron distinción ni reparo en utilizarlo contra cualquier ciudadano, así aquél fuera ajeno al conflicto armado, o no estuviera vinculado a ningún bando opositor. En la película, por ejemplo, el M-19 secuestra a 13 embajadores más el personal que trabajaba en la embajada y los utiliza, en primera instancia, como escudos humanos frente al ataque que están recibiendo por parte de la Policía Nacional y el grupo de escoltas que se encuentran disparando desde las afueras de la embajada. Luego, los utilizan como mercancía para solicitar un canje por los 311 guerrilleros presos políticos que tiene el gobierno colombiano gracias al Estatuto de Seguridad y, adicionalmente, piden una suma millonaria de dinero en dólares. Esta escena que nos presenta la película nos ayudará a presentarle a los

⁷⁸ *La toma de la embajada*, dirigida por Ciro Durán, noviembre de 2000, DVD.

estudiantes esta tipología del CAIC y su impacto en la vida de las personas. Nos invitará a reflexionar sobre la vida, y específicamente, entender como estos escenarios de conflicto y de guerra le ponen un valor a la vida de las personas, entendida ésta como mercancía, como un material que se puede cambiar o disponer de ella y que está sujeto a las negociaciones que se dan entre los diferentes actores del CAIC.

Por lo que sigue, retomando el relato histórico, los años ochenta siguieron bajo la misma lógica de confrontación armada que se vivió en las décadas anteriores, no obstante, es en la década de los ochenta que aparece en escena una figura importante hasta ahora ausente: el Narcotráfico. Éste fenómeno que para nuestra investigación es posible enmarcarlo dentro de dos subcategorías de análisis ya que, por un lado, se entiende como una tipología del CAIC en la medida que fue una estrategia que utilizaron algunos actores armados del conflicto para fortalecerse y perpetuar el CAIC. Por otro lado, resulta ser a la vez actor del CAIC, en el mismo momento en que, gracias a él, surgieran narcotraficantes con nombre propio que con el paso de los años y el crecimiento exponencial de sus ganancias se convirtieran en los grandes carteles de la droga. Así pues, intervinieron de manera directa en las dinámicas del CAIC y, por lo tanto, jugaron un papel determinante en las “reglas del juego” en los años posteriores.

2.6 El ascenso del narcotráfico en el escenario del CAIC

El consumo de sustancias psicoactivas en Colombia tuvo un auge en las décadas de los sesenta, donde la marihuana predominó en el mercado ilícito y su alta demanda la hizo protagonista durante casi dos décadas. Como consecuencia de la guerra de Vietnam y los movimientos juveniles pacifistas, el consumo de marihuana se propago por el continente americano, llevando el producto colombiano a las calles de Norteamérica por diversas vías.⁷⁹ La gran calidad del producto conocido como la marihuana “Punto Rojo” y la variedad “Santa Martha Gold” fue la preferida por los consumidores, entre otras cosas por su gran concentración de THC⁸⁰ y sus potentes efectos psicoactivos, superando la marihuana producida en México, país con quién se disputaba la distribución en el mercado

⁷⁹ Adolfo León Atehortúa Cruz, Diana Marcela Rojas Rivera. “El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos”. *Historia y espacio*, n° 31, (2008): 6

⁸⁰ Tetrahidrocannabinol, principio activo de la marihuana.

norteamericano. Pero fue a finales de los setenta que aumento la demanda en el extranjero, particularmente el mercado estadounidense, llevando a que los emergentes comercializadores colombianos incursionaran en el negocio del narcotráfico a gran escala, llegando a originar en Colombia lo que se conoció como la “Bonanza Marimbera”, un eufemismo que denominó la creciente y ostentosa riqueza producida por la distribución y venta de la Marihuana, especialmente en la costa atlántica colombiana. Este episodio bien queda reflejado en la película *Pájaros de Verano*, una producción cinematográfica codirigida por Cristina Gallego y Ciro Guerra⁸¹. Este largometraje de ficción nos permite entender la dinámica generada en dicha bonanza y, asimismo, analizar el impacto social que produjo el narcotráfico en una comunidad indígena y replicarlo en la sociedad colombiana.

Si bien, la película tiene como protagonistas a una familia de la etnia Wayuu (un grupo indígena colombiano ancestral que habita la zona norte del país) deja entrever la forma como el narcotráfico logra permear los cimientos culturales del clan Wayuu, desestabilizando física y emocionalmente a sus habitantes. Esto es importante resaltarlo, ya que para los Wayuu su familia o clan está por encima de todo, al igual que su cosmovisión del mundo y sus creencias hacen parte del terreno de lo divino y lo profano, cosas con las que no se discute ni se negocia. El narcotráfico representa –en la película- ese ser maligno e intangible que sobrepasa las fronteras imaginarias y se inserta en las normas establecidas por la propia cultura para trastocarlas e infringirlas sobreponiéndose a ellas, dejando en claro cuál es su capacidad de daño, tanto para la cultura Wayuu como también para la sociedad colombiana en general.

Por lo tanto, la película es muy apropiada para trabajar y representar -dentro de la propuesta didáctica- cuales son las causas y consecuencias del narcotráfico, entendido como una tipología del CAIC. De esta forma, es viable proyectárselo a los estudiantes para que ellos visualicen, a través de la película, un conflicto familiar detonado por la presencia del narcotráfico, enmarcado en una cultura ancestral indígena importante del país, donde al igual que las demás culturas indígenas colombianas han resistido a la invasión y la expropiación durante siglos, como también han luchado para mantener el control sobre su territorio y, asimismo, sus formas de autogobierno. Pero a pesar de ello, no estuvieron exceptas dentro

⁸¹ *Pájaros de verano*, dirigida por Cristina Gallego y Ciro Guerra, mayo de 2018.

del escenario conflictivo que analizamos con nuestra propuesta didáctica, y para los Wayuu fue este un episodio histórico donde les tocó experimentar las consecuencias del CAIC y la presencia invasiva de un demonio (o agente externo enmarcado en el narcotráfico) que se atrevió a modificar sus patrones culturales, profanando sus lugares sagrados y entrándolos a la lógica de la guerra y a la eliminación del otro como fuente de poder. Todo ello es posible reflejarlo con la película *Pájaros de Verano* y relacionar lo ocurrido en la etnia Wayuu con las demás culturas que habitan el territorio colombiano.

Siguiendo en la década de los ochenta, el narcotráfico continuó su ascenso de manera exponencial. Junto con la marihuana, la cocaína ingresó al mercado ilícito de la fabricación y comercialización de sustancias psicoactivas que mayor demanda generaron los consumidores. En consecuencia, la creciente súbita de riqueza que se vivió en el país a principios de los años ochenta no estuvo ajena a nuestro tema de análisis, por el contrario, esta nueva oleada de narcotráfico que dejaba atrás la “Bonanza Marimbera” y focalizaba su interés en la distribución de la cocaína, trajo consigo una camada de nuevos narcotraficantes que se vincularon directamente al CAIC, ya no como tipología, sino que además como actor del mismo.

Esta ambigüedad que se nos presenta con la subcategoría de análisis del narcotráfico, permite profundizar un poco más en las transformaciones que han emergido en medio del CAIC. La presencia de otra tipología y con ella, la aparición de un nuevo actor del conflicto armado nos ayuda a entender un poco más lo complejo que ha sido este episodio de la Historia colombiana, tanto por su longevidad como por las transformaciones que tuvo con el paso del tiempo, por ello resulta muy pertinente su categorización. De esta manera, se busca comprender dichas transformaciones que ocurrieron con el paso de las décadas, teniendo en cuenta que el tiempo ha servido como eje transversal que posibilitó dichos cambios en las subcategorías de análisis, tanto los actores, las tipologías y los escenarios del CAIC se fueron modificando a través del tiempo. Y el narcotráfico es quién nos va a permitir demostrarlo.

A mediados de los ochentas, ya el narcotráfico -como tipología- había cogido la fuerza suficiente para darle vida a los que serían los nuevos actores del CAIC. Los grandes narcotraficantes que emergieron con nombre propio (Pablo Escobar; Jorge, Luis y Fabio Ochoa; Gilberto y Miguel Rodríguez Orejuela; Gonzalo Rodríguez Gacha y Carlos Lehder)

y posteriormente crearon sus respectivos carteles⁸² y oficinas (Cartel de Medellín, Cartel de Cali y la oficina de Envigado) iban a participar de manera directa del conflicto armado, con maniobras que le cambiarían el rumbo, haciéndolo más intenso y focalizándolo en escenarios urbanos que años atrás estuvieron al margen de la confrontación armada, como en su momento lo fueron los barrios, las comunas y los tugurios de algunas ciudades del centro del país. De modo similar, los nuevos capos, se infiltraron en el terreno de lo público inyectando su capital económico a campañas políticas municipales, departamentales y hasta presidenciales; asimismo, apoyaron a grupos guerrilleros y paradójicamente, patrocinaron la creación de grupos paramilitares y contraguerrilla.

Este actor del CAIC que lo podríamos denominar como “polifacético” no tuvo reparos en aliarse con uno y otro bando, ni tampoco respetó ideales políticos en busca de un bien común. Sólo se regía por la ley del dinero y su exorbitante acumulación que le permitiera comprar lo que fuera necesario para poder sostener su creciente imperio, desde alcaldes, gobernadores hasta candidatos presidenciales, pasando por ganarse la confianza de algunos habitantes de las zonas más populares del país⁸³, quiénes los veían con buenos ojos y buscaron en los capos y en el narcotráfico (ambas subcategorías de análisis: actor y tipología del CAIC) una forma legítima de ganarse la vida. El narcotráfico se esparció como un virus que permeó las estructuras sociales y políticas del país, adhiriendo adeptos entre la ciudadanía marginada, corrompiendo políticos a su favor y asesinando a quienes no estuvieran de acuerdo con ellos. Tanto jueces de la república como funcionarios del gobierno cayeron en medio de esta fatídica dualidad y fue así que entre 1985 y 1987 asesinaron a decenas de jueces y magistrados que adelantaban investigaciones contra los capos del

⁸² El término “cartel” fue introducido por la DEA a partir de 1982 a raíz de una incautación efectuada cerca a Cleveland. Desde entonces, el término fue utilizado por la justicia norteamericana para explicar las alianzas entre narcotraficantes y reunir en un solo proceso las diferentes investigaciones judiciales. Aunque el concepto se impuso con rapidez en la prensa y opinión pública internacional, su alcance y precisión distan de la realidad. Los llamados “carteles” no tuvieron nunca una expresión orgánica concreta, perenne y definida como el concepto parece indicar. Si la hubo, fue circunstancial, como lo fue también la consolidación de las alianzas, los sistemas de colaboración y la distribución o participación en las tareas impuestas por las distintas fases del negocio. Si bien en Cali y Medellín se concentró la actividad y poder de dos importantes sectores de narcotraficantes, en el resto del país, e incluso en el norte del Valle, el narcotráfico funcionó con base en la relativa autonomía de actores y organizaciones. Adolfo León Atehortúa Cruz, Diana Marcela Rojas Rivera. “El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos”. *Historia y espacio*, n° 31, (2008): 8

⁸³ El director de cine colombiano Víctor Gaviria (Rodrigo D no futuro, La vendedora de Rosas, Sumas y Restas) ha trabajado en todas sus películas con actores no profesionales, pero que si conocieron y vivieron las consecuencias del narcotráfico en las zonas marginadas de Medellín. A ellos los llamó “Los hijos de nadie que el narcotráfico adoptó”.

narcotráfico⁸⁴, incluso a quién en su momento fue el ministro de justicia Rodrigo Lara Bonilla. En efecto, las consecuencias del narcotráfico llegaron a tal punto de desestabilizar lo suficiente al país para que el Estado colombiano tuviera que equiparar sus fuerzas -al igual que lo estaba haciendo con la guerrilla- para contenerlo.

Fue entonces para finales de los ochenta, que el gobierno de Colombia implementó la extradición de los narcotraficantes hacía los Estados Unidos como estrategia para contrarrestarlos. Como resultado, se intensificaron las acciones guerreristas y los actos de terror por parte de los capos hacía el gobierno y la ciudadanía en general, y fue así que el Estado se enfrentó en una guerra directa contra el narcotráfico y sus cabecillas. Además, no se puede olvidar el escenario conflictivo en el que se encontraba con la guerrilla y sus disidencias que, debido a las consecuencias del narcotráfico y sus vínculos con la extrema derecha, le tocaría ver cómo fue exterminada la Unión Patriótica (UP), un partido político que emergió como la posibilidad legal de los simpatizantes y miembros de las FARC para participar en política dentro del poder ejecutivo y legislativo.⁸⁵ Lo que se conoce como el genocidio de la UP, fue otro detonante más para la ya convulsionada década de los ochentas como también para intensificar nuestro tema de análisis.

2.7 La incursión Paramilitar en el escenario del CAIC

En medio de este aciago panorama, aparece en la escena el último de los actores del CAIC que vamos a referenciar con nuestra propuesta didáctica. Aunque ya se han nombrado en páginas anteriores, es en la década de los noventa que aparecen con mayor fuerza y su presencia en las dinámicas del CAIC fueron trascendentales en los acontecimientos que dieron lugar en años posteriores. Los paramilitares, surgen como grupo armado para contrarrestar la presencia guerrillera en las zonas rurales del centro occidente y norte del país principalmente, pero luego, se extenderían por todo el territorio nacional bajo la ideología anticomunista profesada por la extrema derecha y con el argumento de la autoprotección

⁸⁴ J, Melo, *Historia mínima de Colombia...* p 256.

⁸⁵ La Unión Patriótica surgió en el marco de un proceso de paz que se dio con el gobierno nacional en el año de 1984. Trágicamente vivió un exterminio sistemático de sus máximos representantes y muchos simpatizantes que desencadenó un genocidio político dónde asesinaron a cerca de 4.000 personas.

contra las extorsiones y los secuestros (ambas tipologías del CAIC practicadas especialmente por la guerrilla) a terratenientes y grandes comerciantes.

Aunque ya en la época de la *Violencia* se habían referenciado con la banda criminal de los *Pájaros* y su cuadrilla de *Chulavitas* y que luego, décadas después, grupos armados paramilitares volvían a incursionar en prácticas guerreristas a finales de los ochenta bajo órdenes y mando de los capos del narcotráfico, naturalmente, bajo el manto de la ilegalidad. Fue sólo hasta el año de 1993 que el ministro de defensa Fernando Botero Zea impulsó la creación de asociaciones de vigilancia rural bajo el respaldo legal dado por los decretos 2535 y 356 y se establecieron jurídicamente las *Convivir* como grupos de autodefensas campesinas, con el argumento de ser cooperativas encargadas de contribuir con labores de inteligencia para las fuerzas armadas⁸⁶

Fue entonces que las *Convivir* legalizaron el porte y uso de armas en la población campesina, en aras de aportar a la seguridad colectiva de la comunidad. Esto lo supieron aprovechar tanto los capos del narcotráfico, como los terratenientes y ganaderos quienes encontraron en dichas asociaciones la manera legal para irse en ristre contra los guerrilleros y eliminarlos. La idea era fortalecer militarmente a estas cooperativas que, claramente, resultaron ser un eufemismo para denominar a los crecientes ejércitos paramilitares y por medio de ellas quitarle el control territorial que la guerrilla ejercía en las zonas rurales del país. Las *Convivir* que surgieron en el departamento de Antioquia bajo el mandato de quien en su momento era el gobernador Álvaro Uribe Vélez, serían declaradas inexecutable en el año 1999, pero ya había pasado tiempo suficiente para que este proyecto paramilitar tomara la fuerza suficiente ampliando su campo de acción por casi todo el país, y de allí nacieran, autoproclamadas, las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) bajo el liderazgo de los hermanos Vicente y Carlos Castaño Gil.

Las AUC, hijas de las *Convivir*, entrarían a la dinámica del CAIC como un nuevo modelo paramilitar cuyo propósito era “refundar la patria” con una fuerte ofensiva militar contra la guerrilla y la población civil⁸⁷. De esta manera se cometieron los actos más atroces

⁸⁶ Edgar de Jesús Velásquez Rivera. “Historia del paramilitarismo en Colombia”. *História, São Paulo*, n° 1 (2007): 138

⁸⁷ Centro Nacional de Memoria Histórica. *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad (Resumen)*. 1° ed. (Bogotá: imprenta nacional de Colombia, 2013): 45-46.

que ocurrieron en Colombia en las postrimerías del siglo XX. Los genocidios, las masacres, las detenciones-desapariciones, las eliminaciones selectivas, individuales y colectivas y la mal llamada limpieza social de delincuentes comunes, drogadictos y homosexuales⁸⁸ (algunas de ellas entendidas como tipologías del CAIC) perpetuadas por este actor del conflicto armado fueron actos que escandalizaron a toda Colombia y sembraron terror en la población, especialmente en la zona rural o campesina. Desencadenando con ello cada vez más desplazamientos forzados que aumentaban las cifras de los siervos sin tierra y la concentración poblacional en las diferentes ciudades capitales del país.

Tal como lo presenta la película *La Sombra del Caminante*⁸⁹, opera prima del director Ciro Guerra, retomaremos el componente cinematográfico para reflejar las consecuencias de lo nombrado. La película deja ver parte del fenómeno poblacional que ocurrió tras la llegada de muchas víctimas en condición de desplazados hacia las grandes ciudades del país. Cargados con su trágico pasado vivido en su lugar de origen a causa del CAIC, con la incertidumbre de saberse ajenos al contexto que llegan, despojados de sus bienes materiales y con una leve esperanza por seguir con vida, los desplazados les toca asumir su destino y empezar de cero un nuevo camino.

Ambientada en la ciudad de Bogotá a finales de la década de los noventa, la *Sombra del caminante* presenta a un silletero que trabaja llevando personas a su espalda cobrando una pequeña suma de dinero. Este trabajo lo hace como forma de redención de su oscuro pasado, pues años atrás fue un jefe paramilitar activo que cometió algunas de las tipologías del CAIC ya reseñadas, puntualmente, las masacres, la tortura y el desplazamiento forzado. Mañe (el coprotagonista) es un hombre lisiado por culpa de una toma paramilitar que se dio en su pueblo natal; ambos personajes –en condición de desplazados- se conocen en medio de su cotidianidad capitalina y como consecuencia, se entrelaza entre ellos una relación de cooperación y amistad que se desarrolla a lo largo de la película, desconociendo el pasado uno del otro. Lo importante de esta película para nuestra propuesta didáctica es resaltar como

⁸⁸ Edgar de Jesús Velásquez Rivera. “Historia del paramilitarismo en Colombia”. *História, São Paulo*, n° 1 (2007): 139

⁸⁹ *La sombra del caminante*, dirigida por Ciro Guerra, septiembre 2004, DVD.

ella retrata de una manera muy particular las relaciones interpersonales entre dos actores del CAIC, uno como víctima y el otro como victimario.



Figura 4. Fotograma de la película *La Sombra del caminante*⁹⁰

Con esta película se puede invitar a los estudiantes a reflexionar y re-pensar sobre la vida de las personas que tienen un pasado enmarcado por el conflicto armado. La carga emocional y psicológica que les dejan las secuelas y, especialmente, la representación física de ese pasado en su cuerpo y las taras que tienen que soportar las víctimas y victimarios encarnados en ambos protagonistas. Alejados del lugar donde ocurrieron los hechos de terror que los vincula, Mañe y el silletero tendrán que enfrentarse a ese fantasma del pasado que encarna el CAIC y que los afecta tanto física como psicológicamente. Mañe no puede caminar bien y eso le limita su capacidad de valerse por sí mismo; el silletero no tiene problema físico alguno, pero su estado mental es cada vez más preocupante y sus recuerdos no lo dejan llevar una vida sana. En medio del compartir, cada uno va revelándole al otro su pasado y con ello va descargando ese peso que no los deja vivir en paz. Al final de la película, se dan cuenta que el trauma que tienen es compartido, pues el silletero (exjefe paramilitar) es el causante

⁹⁰ En la escena se logra ver a los dos personajes principales de la película. El lisiado Mañe y el exjefe paramilitar que trabaja como silletero, víctima y victimario del CAIC.

de la desmembración que sufrió Mañe y de la muerte de sus familiares en su pueblo natal. Es allí precisamente que la película se hace significativa para la propuesta didáctica, pues es en medio del diálogo que surge entre los protagonistas, -quienes representan los actores del CAIC- una manifestación de la verdad, que, aunque dolorosa, ayuda alivianar la carga emocional que representó para ellos haber vivido las consecuencias del CAIC y darle un mejor tránsito a sus vidas en el presente.

Ese diálogo está enmarcado por la confianza que se construyó entre ellos en aras de la verdad, y que finalmente, les sirvió como redención para poder estar en paz. Ese imaginario de paz que conlleva la búsqueda de la verdad posibilitará el esclarecimiento de lo ocurrido en el pasado entre los diferentes actores del CAIC y es allí, precisamente que se puede entrar a pensar en un escenario de paz. Que los estudiantes comprendan esto a través de la propuesta didáctica, y así acercarlos a que ellos mismos se proyecten un escenario de posconflicto.

2.8 Los acuerdos de paz en Colombia y el escenario del posconflicto.

Después de retomar década tras década la insurgente, beligerante y conflictiva Historia de Colombia -especialmente la que ocupa nuestro tema de investigación- y de reseñar los eventos más significativos que dieron lugar allí, haciendo el ejercicio comparativo entre los hechos ocurridos y la representación audiovisual de los mismos y respectivamente, el análisis y su pertinente categorización de los actores, las tipologías y los escenarios del CAIC, resulta además de oportuno, necesario pensarnos en un escenario de posconflicto. Por esta razón, nos parece muy adecuado la realización de una propuesta didáctica que este diseñada en función del conocimiento histórico sobre el CAIC para que, a través de su desarrollo, permita que los estudiantes se piensen un escenario de posconflicto. Conociendo de forma desfragmentada el CAIC, su longevidad, su complejidad y la manera cómo a demarcado el horizonte político, social y cultural del país con la finalidad de que los estudiantes den cuenta que sólo hay una salida viable, y ésta es a través del diálogo.

De manera que, empezaremos a revisar en orden cronológico, iniciando con los casos más antiguos, los diferentes acuerdos que se dieron entre el Estado colombiano y los distintos actores armados que emergieron en medio del CAIC. Esto con la intención de ser consecuentes con la estructura narrativa que se ha tenido hasta el momento. Por lo tanto,

empezaremos por el que se hizo en La Uribe – Departamento del Meta (Colombia) en el año de 1984, hasta llegar a los diálogos de paz que dieron lugar en la Habana (Cuba) y que pactaron los acuerdos entre la guerrilla de las FARC y el gobierno nacional en noviembre del 2016. Con la intención de cerrar este capitulado en aras de entablar un diálogo más acertado y enfocado hacia el posconflicto. Un diálogo estructurado que reconoce la presencia del CAIC, pero que también destaca las iniciativas desarrolladas en función de finalizarlo por la vía de la palabra. Así, con la propuesta didáctica, los estudiantes tendrán la oportunidad de conocer ambas caras de la moneda y comprenderán que la mejor manera de llegar a un escenario de posconflicto es a través del diálogo por medio de un proceso pedagógico.

Para empezar, retomaremos desde el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986) ya que éste fue el primer mandatario (después del Frente Nacional) que llegó a la presidencia bajo la promesa de paz, extendiéndole a los actores armados una salida dialogada al conflicto. En efecto, decretó una amnistía para la desmovilización de los grupos guerrilleros y fue así que en el año de 1984 se materializó el primer acuerdo de cese al fuego entre las FARC y el gobierno nacional. Como resultado, un año más tarde las FARC comienzan su lucha democrática, lanzándose al ejercicio político legal con su nuevo partido llamado Unión Patriótica (UP) conformado por miembros desmovilizados de las FARC, simpatizantes del partido comunista, líderes indígenas, estudiantiles y sindicales. En las primeras elecciones que participó, en 1986, obtuvo más de 320 mil votos que le permitieron obtener una significativa representación parlamentaria y más de 350 concejales en todo el país.⁹¹ Desafortunadamente, este proyecto de desmovilización y reinserción ciudadana no fue aceptado por sectores de extrema derecha quiénes aliados con grupos paramilitares y financiados por el narcotráfico acabarían por la vía armada a este prospecto político, asesinando y desapareciendo a centenares de personas entre militantes y simpatizantes de la UP.

A pesar de ello, la amnistía que ofertó el presidente Betancur acogió, en agosto de ese mismo año, a los grupos guerrilleros del M-19 y del EPL, que de manera conjunta entraron en las negociaciones con el gobierno nacional, y concretaron desde las localidades de El

⁹¹ Iván Cepeda Castro. “Genocidio político: El caso de la Unión patriótica en Colombia”. *Revista CEJIL. Debates sobre derechos humanos y el sistema iberoamericano*, n° 2, (2006): 104.

Hobo–Huila y Corinto–Cauca un cese al fuego que no duraría mucho. En vista de lo ocurrido con la UP, las pocas garantías que ofertó el gobierno de turno y el incumplimiento a lo pactado en el primer acuerdo, las FARC se rearmaron y como consecuencia, se radicalizaron en el plano militar. Algo parecido ocurrió con el M-19, que al ver esto, decidieron salirse de las conversaciones y entrar de nuevo a la lucha armada. Lo positivo de esta iniciativa de paz es que por primera vez un gobierno de Colombia reconocía a los grupos guerrilleros como actores políticos, y le daba un viraje diferente al CAIC, ante ello, se entendió que el país necesitaba un proceso de apertura democrática⁹².

Fue entonces que a finales del gobierno de Virgilio Barco (1986-1990) se dio un nuevo acercamiento entre el Estado y el M-19. Después del acontecimiento histórico cometido por el grupo guerrillero durante la toma y retoma del palacio de justicia en el año de 1985, el gobierno cerró todas las puertas de negociación. Pero para el año de 1990, el M-19 le demostró al gobierno nacional su voluntad para retomar los diálogos y darle una solución pactada al conflicto. Con la liberación del excandidato presidencial Álvaro Gómez Hurtado y con la propuesta de entablar una mesa de concertación entre los insurgentes y los sectores políticos y gremiales del país, el grupo guerrillero se reunió en Panamá con los representantes del gobierno y como resultado se produjo un nuevo acuerdo de paz y la inmediata desmovilización del M-19. Como consecuencia, el país concretó la ya nombrada apertura democrática, respondiendo a las exigencias de su ciudadanía en función de ampliar el escenario político para fortalecer el ejercicio democrático. Fue entonces que, gracias al acuerdo de paz, se convocó a una Asamblea Nacional Constituyente, con la cual se reformó la anterior constitución política de 1886 y se estableció la nueva carta magna de 1991.

No obstante, este acuerdo de paz que sólo vinculó al M-19, no tuvo las garantías suficientes para proteger a los desmovilizados, especialmente a los líderes guerrilleros que, al momento de ejercer su campaña política en busca de acceder a las ramas del poder público, fueron asesinados por grupos paramilitares en alianza con los narcotraficantes y con un sector político que nunca estuvo de acuerdo con las negociaciones entre el gobierno y los actores

⁹² Pares: Fundación paz y reconciliación, “Línea conflicto, paz y posconflicto”, procesos de paz en Colombia, enero 4 de 2019, <https://pares.com.co/2019/01/04/procesos-de-paz-en-colombia/> recuperado en noviembre 23 del 2020

armados. El magnicidio de Carlos Pizarro León Gómez⁹³ a tan sólo 41 días de empezar su campaña política en busca de la presidencia de la república es uno de los hechos más sobresalientes que ocurrieron después de la dejación de armas y la firma del acuerdo de paz. Esto demostró una vez más la falta de garantías que brindó el gobierno nacional para que miembros de los grupos armados hicieran el debido proceso de reinserción, y los altos riesgos que tendrían que asumir los excombatientes. Dadas las circunstancias, es evidente que en dichos procesos hubo una resistencia al cambio de forma contundente, especialmente por parte de un sector de la extrema derecha política, y que, en alianza con grupos paramilitares y narcotraficantes se han encargado de arruinar los procesos de paz, prolongando así el CAIC.

Por otro lado, otros actores armados quisieron entrar en la negociación que se propuso con la Asamblea Nacional Constituyente. A ella acudieron el EPL, el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL) y el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT). El primero de ellos desmovilizó cerca del 80% de sus combatientes y conformaron el movimiento político Esperanza, Paz y Libertad que, tiempo después sería diezmado por el accionar paramilitar y por la facción más radical de la guerrilla de las FARC que ficharon a los desmovilizados como objetivo militar. Por su parte, el MAQL participó en la negociación y desarmó más de 130 hombres de sus filas. Parte del acuerdo era que los desmovilizados recibirían un subsidio mensual mientras se reincorporaban a la vida civil, como también el compromiso por parte del gobierno nacional para superar las necesidades de las comunidades indígenas, fortaleciendo la inversión de los recursos⁹⁴ y proclamando la diversidad étnica y multicultural que hay en el país por medio de la nueva constitución. Finalmente, el PRT se logró consolidar como partido político después de la Asamblea Nacional Constituyente y sus miembros y excombatientes pasaron a convertirse en partidarios de este.

En el mismo año que entró en vigor la constitución política de 1991 la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (CGSB) de la cual hacían parte las FARC, el ELN y una facción del EPL (que no entró en las negociaciones anteriores) tomaron la decisión de entrar de nuevo en conversaciones con el establecimiento. Esta coordinadora decide reestablecer los diálogos

⁹³ Líder guerrillero y representante por el partido Alianza democrática M-19 que surgió después de los acuerdos de paz.

⁹⁴ Pares: Fundación paz y reconciliación, “Línea conflicto, paz y posconflicto”, procesos de paz en Colombia, enero 4 de 2019, <https://pares.com.co/2019/01/04/procesos-de-paz-en-colombia/> recuperado en noviembre 23 del 2020

de paz con el gobierno nacional, ante ello le proponen un cese al fuego bilateral y escogen como escenario de discusión la ciudad de Caracas en el país vecino de Venezuela. Pero no duró mucho, ya que después del golpe de estado ocurrido allí, deciden trasladarse a la ciudad de Tlaxcala en México y logran concretar una agenda con doce puntos para dar una salida al conflicto a través del diálogo. Para infortunio, el EPL, en una avanzada militar secuestra y asesina al exministro Argelino Durán Quintero y con ello, el gobierno nacional decide cerrar toda posibilidad de negociación.

Entre 1993 y 1998, el ELN y una de sus disidencias, la Corriente de Renovación Socialista (CRS) entablan negociaciones con los respectivos gobiernos. La CRS logra concretar una agenda a finales del gobierno precedido por César Gaviria Trujillo (1990-1994) y se desmovilizan alrededor de 650 militantes. Por su parte, el ELN –nuevamente- entra en diálogos de paz con el siguiente gobierno al mando de Ernesto Samper Pizano (1994-1998), convocados por la Convención Nacional con la que se busca iniciar acercamientos entre el grupo guerrillero y el gobierno de turno. Estas negociaciones se dan en el palacio de Viana (España), pero fue el ELN quién decide alejarse de ellos y continuar su lucha armada.

Ya en las postrimerías del siglo XX, da lugar a uno de los acuerdos de paz más recordados por los colombianos. La administración de Andrés Pastrana (1998-2002) que llegó a la presidencia de la república bajo el argumento de crear un diálogo directo y concreto con la guerrilla de las FARC fue uno –sino el más- de los procesos de paz más mediáticos que hubo. Con un cubrimiento desmesurado por parte de los medios de comunicación que permitió una mayor intervención de la opinión pública se organizó la mesa de negociaciones en San Vicente del Caguán-Caquetá, que se llamó la “zona de distensión”. El gobierno de Pastrana ordenó desmilitarizar parte del territorio que comprendían tres departamentos de la zona sur oriental del país donde había mayor presencia de la guerrilla. Este hecho fue duramente criticado por la opinión pública, ya que durante el tiempo de las negociaciones no hubo un cese al fuego bilateral y la desmilitarización del Ejército Nacional les permitió a las FARC replegarse y fortalecer su estrategia militar por toda la zona de distensión. A falta de un acuerdo entre las partes, se le suma la poca disposición que tuvo Manuel Marulanda (jefe mayor de las FARC) para sentarse en la mesa con el presidente Pastrana, la usencia de un intermediario en la negociación y finalmente, el secuestro del exministro Luis Eduardo

Géchen a manos de esta guerrilla, el proceso de paz llegó a su fin tres años después sin lograr concretar ningún acuerdo entre las partes, ni mucho menos un cese al fuego. Acto seguido, se intensificó el CAIC en los años posteriores.

Ya en los primeros años del siglo XXI, tuvo lugar otro proceso de paz, pero con otro actor del conflicto armado que había estado al margen y en contravía de las anteriores negociaciones. Fue en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) que se llevó a cabo un acuerdo de paz con las principales organizaciones paramilitares. Este hecho fue duramente criticado por la opinión pública, dado que fue presentado como un acuerdo de paz, pero en la práctica, resultó ser un indulto concedido por el gobierno de Uribe Vélez para que los grupos paramilitares se desmovilizaran sin que fueran entregadas todas las armas que tenían en su poder ni asumieran responsabilidades por los crímenes que cometieron durante el tiempo que estuvieron en acción. En últimas, no hubo sumisión de los paramilitares que años más tarde se replegarían por el casco urbano con las llamadas BACRIM (Bandas Criminales), tampoco hablaron sobre los vínculos que sostuvieron con la clase política dirigente, ni con los altos mandos del ejército nacional; menos hubo reparación a las víctimas, pues a la fecha todavía sigue sin esclarecerse las masacres cometidas por este actor del CAIC.

Finalmente, en el año 2016 se dio el que hasta ahora ha sido el último de los acuerdos de paz entre el gobierno nacional y un grupo armado. El presidente Juan Manuel Santos (2010-2018) logró concretar un acuerdo de paz con el grupo guerrillero de las FARC. El mismo que antes de ser el primer mandatario fungió como ministro de defensa del anterior gobierno y, bajo la política de “Seguridad Democrática” pudo dar de baja a grandes cabecillas de la organización guerrillera reduciéndola en el plano militar⁹⁵. Santos se hizo reelegir como presidente y durante su segundo mandato concretó la mesa de negociación, con varios jueces e intermediarios internacionales que respaldaron el proceso de paz que se adelantó en la Habana (Cuba). Este acuerdo final tuvo una agenda de seis puntos entre los que se

⁹⁵ Sin embargo, esta política de la Seguridad Democrática trajo consigo una seria consecuencia que en la actualidad sigue sin resolver. Los denominados ‘falsos positivos’ fue una estrategia interna de las FFAA colombianas para demostrar que estaban golpeando militarmente a los grupos guerrilleros. Por medio de asesinatos sistemáticos, selectivos, concertados y autorizados por los altos mandos, los soldados asesinaron a cerca de 6.402 civiles inocentes y los hicieron pasar por guerrilleros muertos en combate, inflando las cifras y presentando resultados alterados a la opinión pública.

encuentran, además del cese al fuego bilateral, participación en política de las FARC, una reforma agraria y un acuerdo sobre las víctimas del conflicto como un sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición.

Teniendo en cuenta este corto repaso histórico sobre los diferentes acuerdos de paz que se desarrollaron alrededor del CAIC con la intención de diezmarlo y finiquitarlo, nos permite entender que llegar a un escenario de posconflicto ha sido todo un reto, tanto para el gobierno nacional como para los diferentes actores del CAIC. A pesar que las partes han tenido voluntad en hacerlo, se han sentado a negociar y en algunos casos han logrado concretar y aceptar los acuerdos y condiciones que se ponen sobre la mesa, siempre habido una resistencia al cambio que se alimenta, en gran medida, por la falta de garantías que se dieron en los procesos anteriores, por el no cumplimiento de los acordado por alguna de las partes, o porque no ha sido un ejercicio que cohesione a toda la ciudadanía y, por ende, un sector de la población ha sido contrario a que el panorama conflictivo cambie, e insiste en la finalización del CAIC a través de la eliminación del contrincante. Cosa que lo único que ha logrado es perpetuar la violencia.

Algo significativo de señalar es que, al analizar todos los procesos de paz reseñados, hay un elemento importante que brilla por su ausencia y es, precisamente, el componente pedagógico (aunque esto se ve medianamente en el último proceso de paz entre el gobierno Santos y las FARC). Si bien, se entiende que los procesos de paz están pensados, principalmente, en concretar un cese al fuego bilateral, como también acordar un desarme y una adecuada reinserción a la vida civil de los actores armados. Sin embargo, pensándonos en una oportuna resolución del CAIC como educadores, es inevitable no preguntarnos por el componente pedagógico que debería estar incluido en los acuerdos de paz, pues sabemos que aportarían sustancialmente no solo al proceso de reinserción de los actores armados a la vida pública y legal, sino que también, ayudaría a que la ciudadanía sea recíproca con el proceso de paz apoyándolo y posibilitando un escenario receptivo al posconflicto. Esto, naturalmente, se hace viable por medio de un proceso educativo.

Por lo tanto, concluimos que la propuesta didáctica de CINESCUELA que se plantea en este documento para enseñar parte de la Historia de Colombia que comprende el CAIC por medio del cine, entrelazando el relato histórico con el componente audiovisual, va permitirles

a los estudiantes conocer de forma segmentada el CAIC a partir del análisis que se realiza a las categorías antes nombradas, proyectándolas a través de las películas. Esta propuesta será una forma de aportar a que esa brecha pedagógica entre los escenarios de conflicto y posconflicto se reduzca considerablemente para que esta nueva generación de estudiantes víctimas indirectas del CAIC logren llevar a cabo un ejercicio educativo que les permita fortalecer su pensamiento histórico en aras de comprender la realidad colombiana que enmarca su presente.

3. Capítulo II. La enseñanza de la Historia en Colombia y el cine como herramienta pedagógica.

3.1 Los inicios de la enseñanza de la Historia en Colombia.

La presencia de la Historia como asignatura en los escenarios académicos del país ha sido un tema que -como lo reseñamos en nuestra justificación- ha estado inmerso en una ambivalencia entre la presencialidad y la ausencia. Desde sus inicios, las instituciones educativas impulsaron una formación que buscaba generar en los estudiantes un sentimiento nacional y de patriotismo que se viera reflejado en su identidad como ciudadanos colombianos. Resaltando los hechos históricos más importantes ocurridos en las primeras décadas del siglo XIX y sobrevalorando la figura de quiénes gestaron las guerras independentistas y las luchas revolucionarias que posibilitaron la conformación de la República de Colombia.

Esta forma de enseñar la Historia, que se conoce como la “Historia de Bronce” o comúnmente llamada dentro del escenario académico como la “Historia Patria” fue la que predominó en las aulas de clase durante las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX. Este método de enseñar la historia en Colombia se enfocaba en resaltar los próceres de la patria, su historia de vida en el escenario militar y político, sus honorables gestas cívicas y el espíritu patriótico que imponían estos personajes dignos de admiración y orgullo para la nación colombiana.

Así fue como la enseñanza de la historia llegó a las instituciones educativas por medio de manuales orientados en la Historia Patria, divulgados en los principales centros urbanos de la geografía nacional en el año de 1850⁹⁶. Estos manuales cumplieron con la función, entre otras cosas, de despertar tanto en los instructores como en los alumnos un sentimiento de identidad colectiva y representación simbólica de una *comunidad imaginada*⁹⁷ llamada Colombia, pero que paradójicamente invisibilizaba otros grupos sociales que participaron de

⁹⁶ César Augusto Lenis Ballesteros. “Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911”. *Revista Educación y Pedagogía*, n° 58, (2010): 142

⁹⁷ Véase Benedict Anderson. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. 1° ed. (México: Fondo de Cultura Económico, 1993): 93

manera directa en las gestas independentistas que ellos mismos reseñaban, pues su discurso pretendía homogenizar un ideal de nación que solo reconocía(ó) a los mestizos.

Esta Historia Patria fue un mecanismo de instrucción pública para establecer el tipo de ciudadanía que se quería formar desde las instituciones educativas, donde año tras año habría que rendirles tributo a los padres de la patria, realizando ceremonias en su honor y fortaleciendo mucho más ese imperativo que sobrevaloraba los prohombres de la independencia. Como lo afirma Silvia Rocha, esas representaciones historiográficas hicieron parte de un proceso de escenificación y sacralización del pasado nacional.⁹⁸

Asimismo, los manuales de texto escolar y los libros de historia de Colombia, para la época, fueron escritos en función de promover y divulgar la Historia Patria. Consecuentemente, quiénes se encargaron de escribirlos no estuvieron alejados de ese sentimiento patriótico, homogéneo y creador de identidades excluyentes. En sus documentos resaltaban los periodos de la Conquista y la Colonia, haciendo hincapié en la Independencia, en las fechas de los acontecimientos guerreristas más significativos con un sentimiento exaltado por la patria colombiana que estaba próxima a cumplir su primer centenario. Uno de los personajes más influyentes en esta asignatura fue José María Quijano Otero, reconocido intelectual al que se le encargó por medio de la Secretaría de Instrucción Pública la redacción de varios textos de Historia que posteriormente fueron leídos por los maestros en diferentes zonas del país. Su *“Compendio de la Historia Patria”* fue uno de los más importantes manuales para la enseñanza de la historia que circuló en Colombia hasta bien entrado el siglo XX.⁹⁹

Ya, para el año de 1902 este sentimiento patriótico movilizaría - en gran medida- la creación de la Academia Colombiana de Historia (en adelante ACH). Nacida en un año determinante para Colombia, pues el país se encontraba en medio de la *Guerra de los Mil Días* que finalizaría el 21 de noviembre del mismo año. Además, en 1902, Colombia perdería

⁹⁸ Silvia Juliana Rocha Dallos. “La escritura de los manuales escolares de historia en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX”. (Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Historia, 2008): 20. <https://nanopdf.com/download/la-escritura-de-los-manuales-escolares-de-historia-en-colombia.pdf>

⁹⁹ Juan David Restrepo Zapata. “Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia. Un breve balance historiográfico”. *Revista Ciencias Sociales*, Universidad de Costa Rica, n° 161, (2018): 94.

toda la parte del territorio que comprendía el departamento de Panamá. A pesar de ello, la ACH emergió en este aciago panorama y en sus primeros años de fundación fue consecuente con las formas en que se estaba escribiendo la historia, en parte por revivir ese sentimiento patriótico y nacionalista que estaba deteriorado por la guerra y pérdida de Panamá. En efecto, la ACH dio continuidad a la escritura y divulgación de la Historia Patria y, aunque se pretendió hacer cambios, no fueron tan determinantes al momento de abordar el objeto de estudio. Jorge Orlando Melo define este proceso inicial como la *Historia Académica* que, al igual que la patria fue:

Un trabajo centrado en la historia militar y política, [...] dominado por una concepción moralista y de educación cívica de la historia, [...] desarrollado con una perspectiva metodológica relativamente ingenua y basada en la visión de que la realidad histórica existe independientemente del historiador, que la encuentra y narra con base en el testimonio del documento, y escrita ante todo por aficionados, usualmente vinculados a familias destacadas en el acontecer político nacional o regional.¹⁰⁰

No obstante, la ACH años más tarde implementaría otras formas de escribir y enseñar la historia, ampliando su horizonte conceptual y dejándose influenciar por las nuevas corrientes intelectuales que emergieron en las primeras tres décadas del siglo XX, entre las cuales podríamos nombrar la revista *Annales d'histoire économique et sociale*¹⁰¹ fundada en 1929 por Marck Bloch y Lucien Febvre. Sin embargo, un par de décadas más tarde, el país viviría otro acontecimiento histórico importante que demarcó su rumbo político y social. El asesinato de Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948, desencadenó el ya reseñado *Bogotazo* al cual se le atribuyó -entre otras cosas- como consecuencia de un espíritu apátrida que desconoce e irrespete la autoridad nacional, que promueve el desorden social y produce perjuicios materiales a los bienes públicos. El *Bogotazo* resonó en todo el territorio nacional y las instituciones educativas no estuvieron sordas ante el estallido social, de manera que la Historia Patria -que había estado un tanto ausente- experimentó una reedición en las instituciones educativas que Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá Alonso nos ilustran de la siguiente manera:

¹⁰⁰ Jorge Orlando Melo. “Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial”. *Revista de Estudios Sociales*, n° 4 (1999): 11.

¹⁰¹ *Anales de historia económica y social*

Convencidos ciertos sectores de la élite política e intelectual de que los desmanes fueron producto del olvido de las obras y espíritus de los grandes hombres de la Patria, el gobierno nacional expidió el Decreto 2388¹⁰² por el que se intensificaba la enseñanza de la historia patria. Con el objetivo de la cohesión nacional y la dignificación de la ciudadanía colombiana, se consideró que la educación cumpliera el papel de formadora de hábitos democráticos, decoro personal y orgullo nacional a través de la historia. Una de las medidas tomadas para concretar estos propósitos fue la declaración de obligatoriedad del estudio de la Historia de Colombia en todos los grados, estableciendo como mínimo dos grados tanto en primaria como en secundaria.¹⁰³

De tal manera que la enseñanza de la historia patria retornaría contundente y de forma obligatoria a los escenarios educativos de Colombia siendo reforzada en la educación básica primaria y bachillerato donde los currículos escolares volvieron a estar saturados de historias, efemérides y protagonistas de un pasado que configuró el deber ser del ciudadano colombiano. Nuevamente, se les enseñó a los alumnos de manera reiterativa los cuatro periodos ya reseñados de la historia colombiana: Periodo precolombino o Indígena; descubrimiento y Conquista; Independencia y, finalmente, la formación de la República. Wilson Acosta y Enrique Aponte señalan que, para las décadas de los setentas, ochentas y noventas, el abordaje temático y la estructura narrativa fue la misma que hemos estado nombrando, solo que con algunas leves variaciones semánticas entre las décadas, ambos autores afirman que, por ejemplo, en los años setenta para el grado cuarto de bachillerato

¹⁰² El Presidente de la República de Colombia, en uso de sus atribuciones constitucionales y legales, y CONSIDERANDO: Que el conocimiento de la historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad son elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional; y de dignidad ciudadana Que la educación debe tener una función eminentemente social, y todas las materias de los Pénsumes y programas escolares deben estar orientadas a formar en las nuevas generaciones hábitos Democráticos, de decoro personal y de orgullo nacional; Que los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la República han puesto de manifiesto, una vez más y con caracteres de grande premio, que el estudio concienzudo de la historia patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno, DECRETA: Artículo 1º En todos los grados de la enseñanza es obligatorio el estudio de la Historia de Colombia [...]

¹⁰³ Álvaro Acevedo Tarazona, Gabriel Samacá Alonso. “La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales”. *Revista Colombiana de Educación*, n° 62, (2012): 225.

(programa elaborado por la ACH) se abordan tres épocas: La Indígena, la Hispánica y la Republicana.¹⁰⁴

3.2 Reformas a la enseñanza de la Historia desde la educación superior.

En el escenario académico universitario la forma de enseñar y escribir la Historia si tuvo una transformación significativa en la segunda mitad del siglo XX. En parte influenciada por las corrientes intelectuales que se desarrollaron en otras latitudes y que repercutieron en el contexto nacional como lo hizo la *Nueva Historia* promovida por los Anales franceses. De esta manera, la forma de escribir y divulgar la historia en Colombia innovó considerablemente su metodología, creando nuevos escenarios académicos de formación que avivaron otras formas de pensar y escribir la historia. En consecuencia, se dio el escenario preciso para la creación del *Anuario Colombiano de Historia Social y Cultura* (ACHSC) en 1963, una de las revistas académicas más importantes del país. Asimismo, un año más tarde, se dio la creación de la carrera de Historia en la Universidad Nacional bajo la dirección de Jaime Jaramillo Uribe que auguraba una orientación contrapuesta a la historia político/administrativa tradicional que imperó por muchos años.¹⁰⁵ En ese mismo año se crearía la Facultad de Humanidades en la Universidad del Valle, dónde en el año de 1979 crearían la revista *Historia y Espacio*.

Fue así que la enseñanza de la historia en Colombia se desprendió parcialmente del hábito patriótico que predominó en las aulas y con ello, posibilitó un viraje hacía otras formas de entender la historia muchos más cercana a la idea planteada por Julio Aróstegui de asumir la historia como un reflejo del comportamiento temporal de las sociedades¹⁰⁶ y que por lo tanto, son las sociedades las que se encargan de crear su propia historia, que no es fija ni mucho menos incuestionable como lo estipulaba la historia patria, todo lo contrario, se debe cuestionar constantemente, analizando los cambios y comprendiendo mejor las transformaciones surgidas en las sociedad. La historia entendida desde perspectiva se define

¹⁰⁴ Wilson Acosta Jiménez, Jorge Aponte Otálvaro. “Enseñanza de la historia en Colombia: reestablecer, reformar o transformar”. *Educación y cultura*, n° 127, (2018): 27

¹⁰⁵ Jorge Orlando Melo. “*Medio siglo de historia colombiana...*” p 13.

¹⁰⁶ Julio Aróstegui. *La investigación histórica: teoría y método*. 1° ed. (Barcelona: Crítica, 1995): 105.

mejor como *la obra de los hombres en el tiempo*¹⁰⁷, cuya obra es posible observarla e investigarla desde sus particularidades, pues estas aportan de manera significativa a la construcción social.

La creación de la Asociación Colombiana de Historiadores (ACH) en el marco del VI Congreso Colombiano de Historia realizado en 1987 animó el ejercicio investigativo de los historiadores y fomentó la divulgación de investigaciones y métodos para la generación de conocimiento en el área de Historia. Igualmente, en esa misma década, la Universidad de los Andes le daría vida a la revista *Historia Crítica*, otro portal de divulgación académico para las nuevas voces que con sus tesis, artículos y reseñas aportarían considerablemente a este nuevo enfoque investigativo de ver y enseñar la historia. Sin embargo, en el nivel académico del bachillerato, el panorama era diferente. Tanto profesores como directivos seguían reforzando en clase de Historia la misma metodología de antaño.

De manera que Jorge Orlando Melo y Jaime Jaramillo Uribe, dos reconocidos historiadores que para la fecha contaban con gran experiencia en la enseñanza de la historia en un nivel de educación superior, dirigieron un documento de trabajo al MEN titulado “Claves para la enseñanza de la Historia” para que se tuviera en cuenta en la reforma curricular derivada del decreto 1002 de 1984. Con este documento, buscaron replicar en los colegios el mismo método que ellos y sus colegas implementaban en las universidades, una propuesta metodológica centrada en el estudiante y, especialmente, en su capacidad de análisis y comprensión del contexto, dejando a un lado la mera acumulación de información, de fechas y prohombres. Entretejiendo la asignatura de Historia con otras áreas del conocimiento, especialmente con la geografía, y con ello ampliar el horizonte de conocimiento de los estudiantes.

Estas indicaciones sugeridas al MEN, se enfocaron en cuatro aspectos puntuales: objetivos, sugerencias metodológicas, contenidos y bibliografía. El nuevo objetivo de la Historia era la preparación de las nuevas generaciones para actuar en una democracia

¹⁰⁷ Véase Marc Bloch. *Introducción a la historia*. 1º reimpresión, (Buenos Aires: Fondo de cultura Económico, traducido por Pablo González Casanova y Max Aub, 1982).

participante.¹⁰⁸ Recordemos que, en 1984, Colombia vivía un momento crucial en el tema de participación ciudadana, pues en este año el gobierno nacional estaba en el primer proceso de paz con la guerrilla de las FARC, que tendría como desenlace la creación de la Unión Patriótica (UP). De modo que las sugerencias que realizaron ambos historiadores para que fueran implementadas en la reforma curricular propuesta por el MEN eran muy pertinentes para el contexto social que se planteaba en el país. Además, era un camino alternativo para que la enseñanza de la historia se enrutara diferente, sin que perdiera su rumbo de ser formadora de ciudadanías. La Historia tendría que ocuparse de la formación en valores “morales, vitales y científicos” como la tolerancia, el amor a la verdad, el sentido de la realidad y el rigor para emitir juicios sobre personas, colectivos y circunstancias.¹⁰⁹

Si bien, esta reforma curricular avizoró un nuevo panorama para la enseñanza de la historia enmarcado en un escenario dialógico entre el estudiante, el relato histórico y su realidad social, no se dio como se esperaba. La reforma curricular modificó de manera drástica la asignatura de Historia y, al parecer, el MEN no tuvo en cuenta las recomendaciones hechas por los académicos. El decreto 1002 de 1984 suprimió la asignatura de Historia quitándole su carga académica y la intensidad horaria independiente que tenía, y la agrupó con geografía, democracia y constitución política en el aglomerado de las Ciencias Sociales.

Los planes de área de la asignatura de Historia, sus respectivos contenidos y su implementación dentro de las aulas de clase quedó sujeto al desarrollo propio de las de Ciencias Sociales y a que los docentes de dicha asignatura decidieran el enfoque curricular de sus clases. Para la década de los noventa, tanto los textos como el abordaje metodológico de los mismos no tuvo ninguna modificación en su marco teórico y:

[...] tanto en los programas oficiales como en los libros de texto se continuó bajo la misma estructura organizativa del relato histórico nacional de los años anteriores: lineal, secuencial y fundada en la interpretación de los manuales y libros de texto de la primera mitad del siglo XX.¹¹⁰

¹⁰⁸ Álvaro Acevedo Tarazona, Gabriel Samacá Alonso. “La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia...” p. 233

¹⁰⁹ *Ibíd.* p.233

¹¹⁰ Wilson Acosta Jiménez, Jorge Aponte Otálvaro. “Enseñanza de la historia en Colombia...” p. 27-28.

3.3 La enseñanza de la Historia en el siglo XXI

El nuevo siglo traería consigo nuevos textos en materia de Historia y de cómo enseñarla. Uno de ellos fue uno que se escribió por el año 2004, titulado *Rutas pedagógicas de la historia*, este documento compiló varios textos de importantes historiadores como Mauricio Archila Neira y su texto “El historiador y la enseñanza de la historia”. También participaron los historiadores Diana Obregón y Bernardo Tovar Zambrano, cada uno con un texto independiente titulados “Rutas pedagógicas para el estudio de la historia en la educación básica en Bogotá” y “La historia en el aula”, respectivamente. Este último texto, destaca en especial la relación entre el aula, la investigación histórica y la enseñanza-aprendizaje de la historia.¹¹¹

En materia de revistas científicas, ya se contaba con un dossier de portales muy variado entre los que se destacan *Historia y Sociedad* (1994) de la Universidad Nacional sede Medellín; *Historia y Caribe* (1995) de la Universidad del Atlántico; *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* (1995) de la Universidad Industrial de Santander; *Fronteras de la Historia* (1997) del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICAH). Ya para el nuevo siglo, aparecerían en escena *HISTORElo* (2008) de la Universidad Nacional sede Medellín; *Historia y Memoria* (2010) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; *Memoria y Sociedad* (que dejó de publicar en julio del 2018) de la Universidad Javeriana y la revista *Ciencia Nueva* (2017) de la Universidad Tecnológica de Pereira; por nombrar algunas. Aumentándose así de manera significativa los escenarios de divulgación sobre la Historia y su abordaje tanto metodológico como pedagógico.

Considerando el panorama de la Historia como asignatura en los escenarios educativos del bachillerato en las primeras dos décadas del siglo XXI, el senado de la república por medio de la ponente Vivián Morales, determinó por medio de la Ley 1874 del 27 de diciembre del 2017, que el MEN debería retomar la enseñanza de la historia de manera obligatoria en todos los colegios oficiales del país. Hecho que generó -además de sorpresa por parte de los historiadores- gran expectativa en los estudiantes y varios interrogantes en los docentes de Ciencias Sociales, pues esta nueva ley no estableció la asignatura de Historia

¹¹¹ Juan David Restrepo Zapata. “Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia. Un breve balance historiográfico”. *Revista Ciencias Sociales*, Universidad de Costa Rica, n° 161, (2018): 98~99.

nuevamente dentro del currículo con su respectivo docente como las demás áreas del conocimiento: matemáticas, español, química, inglés, entre otras. Esta obligatoriedad que exige la ley subordinó al docente de Ciencias Sociales a desarrollar dentro de su planeación de clases la enseñanza de la Historia.

Uno de los mayores interrogantes que surge con la ley 1874 y que vale la pena resaltar - teniendo en cuenta el breve repaso historiográfico que reseñamos sobre la enseñanza de la historia en Colombia- sería ¿Qué tipo de historia es la que se debería enseñar ahora que resulta obligatoria? Y si nos permitimos otro ¿Cómo desarrollarla dentro del currículo de Ciencias Sociales y que estrategia pedagógica implementar para la enseñanza de la Historia? Además, habría que contar con que la mayoría de los docentes de Ciencias Sociales -o por lo menos un gran número de ellos- no son historiadores propiamente y su formación académica, si bien hace parte de las humanidades, está enfocada en otras ramas del conocimiento como los son la filosofía, las artes visuales, la geografía, la etnoeducación, la comunicación e informática educativas, por nombrar algunas. De tal forma que su relación con la Historia y su enseñanza no estuvo tan presente ni direccionó su proceso de formación profesional.

Adicionalmente, habría que tener en cuenta que, si bien es plausible el interés por retomar la enseñanza de la Historia en las instituciones oficiales del país, esto no determina que los estudiantes tendrán un vasto conocimiento de la misma, ni mucho menos se logrará con su obligatoriedad que los maestros -independientemente de su formación profesional- alcancen el *deber ser* de la enseñanza de la Historia que propone Joan Pagés, que consiste “en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.”¹¹² Para ello, es necesario replantear la metodología que predominó frente a su enseñanza en las últimas décadas y proponer alternativas didácticas y pedagógicas que aporten para alcanzar el objetivo planteado por Pagés.

Sin embargo, desde que se hizo pública la ley 1874, en el país se empezó a trabajar en función de su oportuna implementación en las instituciones educativas, por lo cual, casi

¹¹² Joan Pagés i Blanch. “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”. En *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Ed. por Nicolás, E./Gómez, J. A. (coord.), (Murcia, Universidad de Murcia, 2004): 157.

un año después el MEN creó la comisión asesora para la enseñanza de la historia¹¹³ bajo el decreto 1660 en septiembre de 2019. En consecuencia, se abrió la convocatoria para su conformación dirigida a todos los escenarios y profesionales de la educación: academias de historia, historiadores, facultades de Ciencias Sociales o carreras afines o con enfoque histórico. El objetivo principal de la comisión es realizar las recomendaciones para la construcción de los documentos y materiales pedagógicos que orienten el diseño curricular de las Ciencias Sociales, con énfasis en la historia como disciplina integrada y correlacionada con la ética y la ciudadanía.¹¹⁴

Esta comisión se ha movilizado por todo el territorio colombiano, con la finalidad de conocer los diferentes contextos educativos del país y las variables que hay en los escenarios e instituciones educativas. Además, ha venido realizando una serie de conversatorios, simposios y talleres de divulgación sobre lo que se ha hecho en materia de la enseñanza de la historia, correlacionando su trabajo de campo con el objetivo principal de la comisión.

3.4 Metodologías para la enseñanza de la Historia: ¿Cómo se ha trabajado en el aula de bachillerato?

Hasta ahora, hemos revisado lo que ha sido la presencia de la historia como asignatura en la educación básica y en el bachillerato, además de hacer un breve repaso sobre la historia como objeto de estudio y divulgación en los diferentes centros académicos de educación superior. No obstante, en aras de cumplir con nuestro objetivo principal, nos parece pertinente indagar un poco más sobre la implementación de estrategias didácticas que se han utilizado para la enseñanza de la historia en los distintos niveles educativos con la intención de ampliar nuestro conocimiento frente a las formas que se ha trabajado la historia dentro del

¹¹³ “La Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia de Colombia es un órgano consultivo que se encargará de dar recomendaciones para actualizar y construir los documentos que orientan el diseño curricular de las Ciencias Sociales, con la historia de Colombia como disciplina integrada para los establecimientos educativos del país, correlacionada con la ética y la ciudadanía”. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-388402.html?noredirect=1> el 19 de julio del 2021.

¹¹⁴ Sistema Único de Información Normativa SUIN. Decreto 1660. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30038135> el 19 de julio del 2021.

salón de clase en los últimos años y reconocer algunos de sus aciertos y falencias con la finalidad de reflexionar alrededor de nuestra propuesta didáctica.

Uno de los comentarios más comunes y repetitivos con el que nos podemos encontrar frente a la historia y su enseñanza es que ésta es una asignatura que los estudiantes - especialmente del bachillerato- no reciben de buena manera, dándole la categoría de aburrida y poco transcendental para su proceso de formación. En efecto, una de las observaciones que realizó Joaquim Prats después de analizar una serie de investigaciones frente a la enseñanza de la historia, determinó como tendencia que, para el alumnado “*esta materia no se percibe como importante, que no exige esfuerzo y que no es valorada como relevante en el conjunto de asignaturas del currículo escolar*”. Teniendo en cuenta esto, los profesores nos enfrentamos ante una de las principales dificultades para enseñar la historia, pues la predisposición que tienen los estudiantes en términos de actitud y percepción frente a la asignatura es un tema que habría de considerar como un reto didáctico toda vez que nos encontremos frente a grupo.¹¹⁵

Aunque esta situación va más allá de ver el problema en los estudiantes y en su desinterés por la asignatura. Esta dificultad tiene otros matices. El mismo Prats explica que hay algunas variables para entender la desidia ‘generalizada’ que tienen los estudiantes cuando se les pretende enseñar historia, entre las cuales se encuentra la complejidad y el nivel de formalización conceptual de la ciencia histórica, además describe una serie de *dificultades contextuales* como *la visión social de la historia, la utilización política de la historia y la tradición y formación de los docentes*¹¹⁶. En su documento, el autor amplía su análisis respecto a las dos primeras, exponiendo que el conocimiento histórico -en ocasiones- ha sido tomado como saber erudito para quienes poseen una gran capacidad memorística cual panacea del recuerdo, que les permite rememorar fechas exactas que identifiquen un acontecimiento importante. Asimismo, explica como los gobiernos y algunos políticos en especial han utilizado la enseñanza de la historia como medio para transmitir sus ideologías,

¹¹⁵ Joaquim Prats. “Retos y dificultades para la enseñanza de la historia”. En *La historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Ed. por Porfirio Sanz Camañes, Jesús M. Molero García y David Rodríguez González (eds.). (Lleida, Milenio, 2017): 19.

¹¹⁶ *Ibíd*: 20~24.

potenciando mitos y epopeyas históricas que les ayudan a reforzar su discurso. Aunque Prats no lo nombra como tal, esto es la implementación de la tan nombrada historia patria para el beneficio propio de un partido político, en especial el partido que esté ostentando el poder.

Finalmente, *la tradición y formación de los docentes* que expone el autor es, a nuestro juicio, una de las razones a la que deberíamos prestarle mayor atención, pues la metodología didáctica empleada por la mayoría del profesorado resulta determinante para cambiar, en gran medida, ese paradigma en los estudiantes de asumir el aprendizaje con la historia como un ejercicio poco interesante. En ese mismo sentido, Joan Pagés afirma (después de hacer una revisión investigativa sobre la enseñanza de la historia en los colegios de España) que la práctica docente actual, además de compleja, no brinda muchas variables didácticas que no estén sujetas al libro de texto, donde predomina una práctica transmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional ¹¹⁷, esto repercute de manera directa en la actitud e interés que se pueda despertar en los estudiantes cuando se encuentran en la clase de historia.

Sin embargo, Pagés va más allá de rastrear cómo en su país natal, la enseñanza de la historia se ha implementado en los últimos años. En su artículo se propone analizar una serie de propuestas didácticas, una creadas desde instituciones oficiales, otras que fueron diseñadas e implementadas por profesionales de la didáctica y la educación. Todo ello con la intencionalidad de reflexionar alrededor del *deber ser* -que señalamos anteriormente- de los profesores de Historia, cuya finalidad, según el autor, debería estar enrutada en la formulación de preguntas y respuestas necesarias para que los alumnos puedan ubicarse en el mundo y participar en su construcción.¹¹⁸ De esta manera, los estudiantes tendrán una relación diferente con la asignatura de Historia, entendiéndola como una competencia del saber determinante en la comprensión de su contexto, y reconociéndose como sujetos que participan y posibilitan los cambios sociales.

¹¹⁷ Joan Pagès i Blanch. “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”. En *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Ed. por Nicolás, E./Gómez, J. A. (coord.), (Murcia, Universidad de Murcia, 2004): 160.

¹¹⁸ Ibid. p 161.

Naturalmente, hasta el momento ambos autores enunciados son referentes académicos en lo que concierne a la Historia y la forma cómo se enseña, principalmente en España. Si bien es cierto que los dos han desarrollado una gran labor investigativa y, por ende, la incidencia que tiene su producción textual y la experiencia pedagógica en otros contextos fuera de España, particularmente en latitudes hispanoamericanas, es muy conocida y difundida. No obstante, nos permitiremos indagar el objeto de estudio de este par de investigadores españoles en un contexto más próximo al nuestro.

3.5 Propuestas metodológicas para la enseñanza de la Historia en el contexto colombiano.

Cómo lo explicamos anteriormente, en Colombia, la enseñanza de la historia estuvo inmersa en una reforma educativa que la marginó parcialmente del currículo obligatorio de clase. Esto determinó, entre otras cosas, que la metodología empleada para su enseñanza estuviera reducida exclusivamente a la utilización del libro del texto como única herramienta didáctica dentro del salón de clase. Carolina Guerrero afirma en su tesis¹¹⁹ que:

Las estrategias implementadas se reducían a operaciones mecánicas y rutinarias enfocadas exclusivamente en el seguimiento acrítico del libro de texto o, en el mejor de los casos, se desarrollaban programas exigidos por parte del plantel educativo para el cumplimiento de una norma. p.26

Precisamente, la metodología utilizada en las instituciones educativas de Colombia ha predominado la utilización del texto escolar como elemento indispensable para la clase, respondiendo -en gran medida- a las reformas educativas que se dieron alrededor de la asignatura de Historia y su enseñanza, además, la ausencia de propuestas didácticas en los proyectos educativos institucionales (PEI) permitieron que se prolongara y reafirmara una enseñanza de la historia sujeta a la capacidad memorística de los estudiantes y, a su vez, los profesores asumieron una postura muy vertical en la transmisión del conocimiento,

¹¹⁹ Carolina Guerrero García. “La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007”. (Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia, 2011), <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9364>

posicionando a los alumnos como el símil de un recipiente vacío carente de información histórica que necesitaba llenarse.

En efecto, dicha metodología fue una forma válida de enseñar la historia si recordamos que su objetivo principal era formar una generación de ciudadanos que tuvieran cohesión nacional representado en un sentimiento patriótico, no obstante, entendemos que las demandas pedagógicas que exige esta nueva generación de ciudadanos trascienden los límites territoriales de un Estado-Nación y se insertan en una lógica de mundo globalizado, donde el discurso de la globalización supera las perspectivas patrióticas de los Estado-Nación condenando con ello las naciones, los nacionalismos, la cultura nacional y todo lo que éste ligado a ellas.¹²⁰ Además, esta metodología reduce cualquier otro tipo de posibilidades didácticas para trabajar con los estudiantes alrededor de la asignatura de Historia, y es menester que los docentes nos apropiemos de ella y de su implementación en clase con propuestas didácticas que no se reduzcan al libro de texto y que fomenten un espíritu investigador en los estudiantes.

Independientemente de las políticas o leyes que promuevan, deroguen o modifiquen el “deber ser” de la Historia en la escuela, los docentes son los que tienen la posibilidad -y la responsabilidad- de darle a la Historia el giro pedagógico necesario para potenciar el proceso de formación académico de sus estudiantes, sea porque haya leyes que promulguen su autonomía o no.¹²¹ Es por ello que nos parece pertinente que los docentes de Ciencias Sociales -especialmente cuando asuman la cátedra Historia- piensen en proponer estrategias didácticas que posibiliten dar el giro pedagógico para que la enseñanza de la historia salga del marco exclusivo del libro de texto y se inserte en la mentalidad propositiva de los estudiantes para que se planteen escenarios de discusión alrededor del saber histórico y se asuman como sujetos participativos y constructivos de lo que ocurre en su entorno *donde los alumnos puedan no solo opinar, sino también actuar sobre aquello que les interesa dentro*

¹²⁰ Renán Vega Cantor. “Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial”. *Folios*, n° 27, (2008): 37

¹²¹ Albeiro Pescador. “Del archivo a la web: Propuesta didáctica de sensibilización con la Historia en bachillerato” (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de ciencias de la educación, Maestría en Historia, 2018).

*de su institución educativa, en su municipio, en su comunidad, en su barrio, en su casa: en su vida.*¹²²

Propuestas como la de Albeiro Pescador *Del Archivo a la WEB* y la de Martha Álvarez de llevar la Historia Local al aula como un *guión para la puesta en escena de una propuesta didáctica*, son un par de iniciativas que se desarrollaron en nuestro contexto más próximo y que, por ello, motivan y propenden a que los profesores del área de Ciencias Sociales se replanteen el ejercicio docente en términos didácticos de manera que sean ellos mismos quiénes diseñen su material pedagógico. Con el ánimo de sumarnos a estas iniciativas pedagógicas, se pensó y diseño la propuesta educativa de CINESCUELA, con la cual se busca entretener la enseñanza de la historia a través del cine. Por lo tanto, nos parece importante indagar cual ha sido la relación que han tenido el cine dentro de los escenarios académicos y porqué es posible implementarlo como apoyo pedagógico en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

3.6 El cine como posibilidad para la enseñanza de la Historia

No podemos negar que el cine constituye una de las más importantes expresiones de la sociedad y que está muy presente en la vida de las personas como lo han sido los libros; pero a diferencia de ellos el cine tiene, como pocas disciplinas artísticas, una enorme capacidad de universalizar los significados construyendo la interpretación de nuestras propias experiencias históricas¹²³. En ese sentido, toda película es una interpretación que puede compararse con otras visiones de un mismo acontecimiento, y que se puede hacer a partir de la lectura de los textos, al igual que lo visionado en otras películas, como lo plantea Pablo Iglesias en su libro *Maquiavelo frente a la gran Pantalla*. Ahora bien, si conectamos lo anterior con el ejercicio mismo de la enseñanza de la historia, es posible plantear que nuestra realidad social es un fenómeno complejo, contradictorio, extenso y difícil de aprehender, pero que puede ser explicado de diversas maneras, dependiendo del lugar de enunciación

¹²² Martha Nora Álvarez Ríos. "La historia local: un guion para la puesta en escena de una estrategia didáctica". *Revista Educación y Pedagogía*. n° 34, (2002): 153

¹²³ Pablo Iglesias. *Maquiavelo frente a la gran pantalla. Cine y Política*. 1° ed. (Madrid: Akal, 2010): 25.

desde el cual se aborde. En consecuencia, nuestro lugar de enunciación es la educación, como educadores somos formadores y nuestra misión es lograr que los estudiantes comprendan su realidad social, desde nuestro campo específico de las Ciencias Sociales. De tal manera que, durante el acto educativo que es la enseñanza de la historia, el cine se convierte en un gran aliado para lograr ese objetivo, además, si podemos incentivar el manejo didáctico del cine como una herramienta pedagógica que permite un acercamiento a las problemáticas sociales, al desarrollo intelectual y al reconocimiento de nuestro pasado, entonces le quitaríamos con ello la exclusividad al libro de texto guía como único elemento que transmite conocimiento en la clase Historia.

Naturalmente, hay que reconocer que el cine es sin duda un mecanismo de difusión tan poderoso que incluso puede crear otras realidades. Gabriel García Márquez en su famosa obra *Cien años de Soledad*, hace referencia al cine como una “*una máquina de ilusión*”. Pero entendemos que esta *máquina de ilusión* que nombra el escritor es una fabricadora de realidades que hace parte de la ficción que crea el cine, sin embargo, estas ‘realidades’ son susceptibles de ser observadas, analizadas y, lo mejor, comparadas con la realidad social que nos tocó vivir. De manera que, en términos pedagógicos, lo que habría que hacer con el cine en el aula es lo mismo que hace un investigador social con su objeto de estudio durante el ejercicio investigativo, asumir que el cine -al igual que el objeto de estudio de un investigador- son proveedores de nuevo conocimiento y como tal, están sujetos al debate pedagógico que suscitan las clases, especialmente las clases de Historia. En ese sentido, es viable relacionar el relato histórico con el relato cinematográfico, siendo este último la herramienta que permite visibilizar lo que se puede encontrar en el objeto de investigación. Alberto Martínez y Henry Orozco clarifican un poco más al respecto y plantean que:

Sabemos que los campos de visibilidad son irreductibles al lenguaje, sin embargo, es tarea de la investigación esforzarse en usar sus herramientas tanto para decir como para hacer ver. Cine e investigación coinciden en este punto: muestran lo que construyen y objetivan, no se puede hablar de lo que no muestran.¹²⁴

¹²⁴ Alberto Martínez, Jhon Henry Orozco. “Cine y educación - Campo de visión, movimiento, velocidad y poder”. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 63. (2012): 50.

Del mismo modo, cine e historia coinciden como factores determinantes para comprender -en gran medida- la realidad social en la que se desarrollaron algunas sociedades específicas y que terminaron convirtiéndose en Estados-Nación, asimismo el devenir histórico de éstos, de una sociedad o de alguna problemática social específica se puede observar, analizar y representar a través de las producciones cinematográficas. Robert Rosenstone se refiere a la relación entre el séptimo arte, la historia y el desafío que tienen los historiadores para conjugar el ejercicio historiográfico con el cine como fuente de conocimiento y plantea una relación interesante entre el historiador y los medios audiovisuales que nos parece pertinente resaltar en este momento, pero entendiendo al sujeto *historiador* que hace referencia el autor como si fuera el docente de Historia. Rosenstone expone que el historiador debe de comenzar a pensar cómo usar todas las posibilidades del medio para transmitir información, mezclando imágenes y palabras en combinaciones contrastantes, y (quizá) creando estructuras analíticas que incluyan elementos visuales¹²⁵. Igualmente, Javier Zubiar Carreño¹²⁶ afirma que el cine puede servir como una fuente documental que tanto el historiador como el docente puede utilizar, el primero para su proyecto de investigación, y el segundo para la explicación y ejemplificación de un tema en particular que se esté viendo en el aula. Atendiendo a ello, se podría implementar el cine como fuente de conocimiento en el salón de clases y como recurso didáctico que potencialice el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Por otra parte, Román García Fernández, en su artículo, “El cine como recurso didáctico”, plantea que el cine establece marcos referenciales de sociedades, épocas y teorías dándonos información que desde otros parámetros sería costoso recrear.¹²⁷ Partiendo de esta premisa que plantea García Fernández, el cine resulta ser un insumo valioso al momento de explicar un acontecimiento importante que ocurrió en el pasado, pues nos permite recrear a través del audiovisual una parte sobre ese acontecimiento, una perspectiva diferente de la que se encuentra en los textos y en las guías didácticas escolares. Adicionalmente, y con el ánimo

¹²⁵ Robert Rosenstone. “La historia en imágenes-la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla.” *Istor*, núm. 20, (2005): 107.

¹²⁶ Francisco Javier Zubiar Carreño, “El Cine como fuente de la Historia”. *Memoria y Civilización, Anuario de Historia de la Universidad de Navarra*, n° 8, (2005).

¹²⁷ Francisco Román García, “El cine como recurso didáctico”, *Eikasia. Revista de Filosofía*, n° 13, (2007): 123.

de fortalecer el debate teórico, Marc Ferro (denominado por José María Caparrós Lera como el maestro de la utilización del arte cinematográfico como fuente de la ciencia histórica y como medio didáctico de la Historia Contemporánea), plantea que el cine posibilita a través de la imagen, un análisis del pasado que otras manifestaciones no logran. Por lo que, si pensamos en fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cine que sea enclave de la cultura audiovisual en el aula -con la que hay que reconocer que los estudiantes interactúan permanentemente- resultan significativos los planteamientos de Ferro ya que nos brindan la posibilidad de pensar que el cine tendrá mayor aceptación por parte de los estudiantes toda vez que, en la actualidad hay una marcada sobreexposición a los contenidos audiovisuales, y con frecuencia son las imágenes, más que lo escrito, las que marcan la memoria, la comprensión de las nuevas generaciones.¹²⁸ Efectivamente, el cine es una interesante estrategia pedagógica que se adapta fácilmente a las demandas educativas actuales y, pensando en función de mejorar la metodología empleada por las instituciones educativas en la clase de historia, amplía las posibilidades de enseñarla como también el horizonte didáctico del ejercicio docente.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la utilización de películas en clase implica una responsabilidad teórico-didáctica para el docente, pues este es un ejercicio pedagógico que fácilmente podría verse subvalorado y, en ocasiones, reducido a la mera proyección del audiovisual sin ningún aterrizaje teórico o explicación por parte del docente sobre la relación pedagógica entre el tema que se está discutiendo en clase con la película visualizada. Esto llevaría a que el cine pase a un segundo plano en términos pedagógicos, y termine siendo utilizado como un elemento distractor o de entretenimiento para que los estudiantes vean una película en el transcurso que dura la clase, pero ni la selección de esta película ni la reflexión que suscita su contenido audiovisual da lugar en el acto educativo.

Por lo tanto, el rol del docente es decisivo como el sujeto que identifica el tema o la problemática que se quiera abordar desde clase, selecciona el formato de la película (corto, medio o largometraje) y su enfoque (ficción o documental) y dirige las reflexiones finales dentro del escenario pedagógico. Entendiéndolo así, el docente puede establecer objetivos alcanzables dentro de la unidad temática que está trabajando y se permita potenciarlos en el

¹²⁸ Marc Ferro. *El cine, una visión de la Historia*. 2º ed. (Madrid: Akal, 2003).

componente cinematográfico a través de actividades antes de la proyección, como lo pueden ser preguntas claves dirigidas a los estudiantes y que éstas se puedan responder con la visualización de la película. Pedro Bustos Betanzo en su artículo amplía esta idea y propone que:

El cine y lo audiovisual contribuirían a la concreción de unidades autodirigidas, revisión, comparación y retroalimentación de los contenidos, así como la acomodación a los distintos segmentos de saberes y con esto la flexibilización a los procesos de instrucción y aprendizaje. Así como colaborar con el proceso de contextualización que fije el profesor como meta o propósito de sus actividades en la relación de contenidos y habilidades diagnosticados.¹²⁹

Implementado de esta forma, el cine sirve como punto de referencia para que los estudiantes potencien sus habilidades perceptivas, críticas, de ideologización y descubrimiento, siendo cada vez más sensibles a la indagación de su realidad y su contexto más próximo, así como el más lejano. De esta manera, se podría plantear que el cine es por sí mismo el vehículo que moviliza a los estudiantes hacia los aprendizajes significativos que, de acuerdo con David Ausubel, son los aprendizajes que surgen al momento que los estudiantes logran relacionar los conocimientos previos que tienen con los conceptos e ideas que se les quiere enseñar, entendiendo que en este proceso de enseñanza no debe ser de modo arbitrario ni menos que el aprendizaje se haga “*al pie de la letra*”.

Un aprendizaje significativo sugiere que el contenido a enseñar tenga la suficiente intencionalidad (o falta de arbitrariedad) para que el estudiante genere un criterio de relacionabilidad no arbitrario que le permita establecer un aprendizaje significativo, en la medida que pueda relacionar el nuevo contenido con los conocimientos anteriores y logre incorporarlos a la estructura mental que posee el estudiante¹³⁰. En ese sentido, el cine es un movilizador de aprendizajes significativos, toda vez que permite -dada su condición audiovisual- acercar un nuevo conocimiento de manera sugerente y no arbitraria a los

¹²⁹ Pedro, Bustos Betanzo. “El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula”. (comunicación presentada en Congreso Iberoamericano de educación. Buenos Aires, Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010): 6.
https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE3324_Bustos.pdf

¹³⁰ David Paul, Ausubel. Joseph Donald, Novak. and Helen, Hanesian. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 2a. ed. (México: Trillas, 1983).

estudiantes con el cuál ellos, fácilmente, puedan relacionarlo con su entorno y de esta forma adquiriera un nuevo significado para ellos.

Por consiguiente, los estudiantes que interactúen con el cine dentro de su proceso de aprendizaje tendrán la posibilidad de experimentar una variante didáctica que los acerque al conocimiento de los contenidos que tienen que ver durante la clase y, a su vez, se permitan relacionar los conocimientos previos adquiridos en otros escenarios de formación (la vereda, el barrio, la casa, la familia, entre otros) con lo que se presenta en la pantalla, fortaleciendo su capacidad de análisis y comprensión, no sólo de los contenidos audiovisuales sino también de su realidad más próxima, propiciando los anhelados aprendizajes significativos mediante la fruición fílmica, asumiéndolo como una finalidad didáctica.¹³¹ Todo ello es posible siempre y cuando la implementación del componente cinematográfico dentro de clase sea un ejercicio pensado y dirigido por el docente, donde se logre explotar su capacidad didáctica dentro del escenario educativo y emplearlo como un apoyo en el proceso enseñanza/aprendizaje. Finalmente, el cine inmerso en el aula ha sido una herramienta utilizada en diferentes escenarios académicos, especialmente, en el área de las humanidades, articulándolo con algunas asignaturas como Ciencias Sociales, Ética y Valores, Filosofía, Español y Competencias Ciudadana; asimismo con problemáticas sociales como la violencia, racismo, drogadicción y cuestiones de género –por nombrar algunas- donde ciertamente ha permitido que la triada docente/estudiante/aprendizaje se torne más fluida y significativa para el estudiante y fortalezca las habilidades y destrezas de los docentes para que estos logren diseñar estrategias metodológicas en pro de mejorar la calidad en su hacer profesional.

Así pues, en lo que respecta con la enseñanza de la historia que tanto hemos reseñado en estas páginas, y teniendo en cuenta nuestro objetivo pedagógico de diseñar alternativas metodológicas que posibiliten la creación de nuevos materiales didácticos en mejora de la enseñanza de la historia, es el cine nuestro principal aliado para concretarlo. El cine inmerso en la enseñanza de la historia permitirá que el docente modifique la forma como ésta se estuvo implementando en los últimos años, cambie la perspectiva de los estudiantes de ver la asignatura de historia como “aburrida” y los encamine hacía una apertura mental que les

¹³¹ Jaqueline Gómez Mayorga, “Enseñar y aprender con cine”. *Academia.edu*. https://www.academia.edu/23245822/Ense%C3%B1ar_y_aprender_con_cine

posibilite ampliar su concepción del mundo y, finalmente, el cine permite que el docente se atreva “a innovar estas enseñanzas y se sepa ubicar ante los nuevos retos de la sociedad de la comunicación y de la información.”¹³²

3.7 CINESCUELA: Una propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia a través del cine.

Nuevamente, se retoma lo que hemos estado planteando y en aras de aportar con propuestas pedagógicas que posibiliten el giro metodológico necesario que requiere la enseñanza de la historia en Colombia, nace el proyecto de CINESCUELA con el que se busca acercar a los estudiantes al conocimiento de un periodo importante de la historia de Colombia, asimismo, se plantea como un apoyo didáctico para los docentes del área de Ciencias Sociales, quiénes tendrán por obligación (recordemos la ley 1874) enseñar la historia dentro de su currículum de clase.

CINESCUELA es una propuesta didáctica que permite, en función de la enseñanza de la historia, conocer, analizar y reflexionar alrededor del Conflicto Armado Interno en Colombia (CAIC). Este periodo, como ya se categorizó en el primer capítulo, resulta determinante para comprender el devenir histórico como país y, por ende, es menester que los estudiantes de bachillerato, especialmente de décimo y undécimo grado, conozcan, analicen y reflexionen alrededor de este tema puntual.

El abordaje metodológico que hace CINESCUELA es, como su nombre lo indica, por medio del cine. Para ello, nos apoyamos en un corpus cinematográfico específico, dentro del cual hay una serie de películas y producciones cinematográficas entre cortos, medios y largometrajes, tanto de ficción como documental, todas ellas de carácter nacional. Cada una de estas películas están sugeridas teniendo en cuenta el contexto histórico que se quiere explicar, es decir, que la elección de cada película responde a la necesidad de representar -

¹³² Joan Pagès i Blanch. “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”. En *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Ed. por Nicolás, E./Gómez, J. A. (coord.). (Murcia, Universidad de Murcia, 2004): 158.

por medio del audiovisual- una de las categorías que se crearon para analizar las temáticas escogidas: Actores, Tipologías y Escenarios del CAIC.

El corpus cinematográfico que se diseñó está compuesto de una sinopsis de cada película y el argumento por el cual se escogió esa y no otra producción audiovisual, asimismo, se explica que categoría o referente teórico específico se puede abordar en clase con ella. Esto es importante resaltarlo, pues como ya se mencionó, la elección de las películas no puede ser un elemento ajeno a la preparación de clase si no se quiere incurrir en un error metodológico que no ayude a la comprensión de la temática que se quiere explicar en ella. Por el contrario, la elección del filme tiene que estar directamente relacionado con el contenido teórico que se tiene que explicar previamente a la proyección de la película. Con este corpus, se pretende reconocer también las posibilidades que tales películas ofrecen para trabajar con ellas de forma interdisciplinaria, en tanto se puede explicar no solo las tres categorías que ya se nombraron, sino que, además, permiten ampliar el horizonte temático y trabajar con ellas otras áreas de conocimiento de las Ciencias Sociales (si el docente lo requiere). Trabajar con el cine en clase a partir de un corpus cinematográfico previamente seleccionado, les dará a las películas escogidas una mayor riqueza y fiabilidad que el simple gusto personal que se tiene hacia un film cualquiera, o que sea escogida de manera acelerada o improvisada, pues como lo afirma Javier Fernández Sebastián: *Acertar con la película más adecuada que ha de servir como centro de interés para determinado tema es, indudablemente, uno de los pilares fundamentales para poder apoyar un buen trabajo didáctico.*¹³³

Atendiendo a esto, María Silva Sierra, nos invita a pensar en las capacidades pedagógicas del cine bajo una buena implementación metodológica que cumpla con las características de los educandos, que sea acorde al currículo y a los imperativos de la planificación didáctica, para evitar caer en el error de presentar una película que no encaje dentro de los objetivos alcanzables de los contenidos que se quieren enseñar. La autora nos explica que:

[...] la idea de que el cine, de por sí, posee una dimensión educativa o formativa, ya que interviene sobre la comprensión del mundo de los espectadores, impacta, proporciona goce estético, emociona, etc. La cuestión reside en dejar claro cuáles

¹³³ Javier Fernández Sebastián. *Cine e Historia en el aula*. 2º ed. (Madrid: Akal, 1994): 107-108.

deben ser las operaciones pedagógicas necesarias para operar sobre esa influencia, que pareciera puede ser modificada, aprovechada, manejada o regulada si se la incluye como parte del trabajo educativo¹³⁴.

En conclusión, nuestro corpus cinematográfico sigue esta línea teórica sugerida por ambos autores y, por lo tanto, responde a la necesidad de representar -por medio del audiovisual- el CAIC y sus respectivas categorías, con la necesidad de explicarle tanto a los docentes como a los estudiantes las películas que se van a proyectar durante las sesiones y su pertinencia teórica para las clases. Además, dentro de la propuesta didáctica CINESCUELA hay una serie de actividades que ubican algunas escenas específicas de la película con preguntas sugerentes para los estudiantes. Por lo tanto, en nuestro siguiente apartado presentamos el corpus cinematográfico que se escogió y, asimismo, la propuesta didáctica de CINESCUELA que se diseñó durante el proceso de creación del proyecto de investigación y que, finalmente, se implementó en un colegio rural del municipio de Quinchía.

¹³⁴ María Silva Sierra. “Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica”. *Educação, Porto Alegre*, n° 2, (2012): 234.

3.8 Corpus cinematográfico.



En la Tormenta (1982) 76 min.

País: México

Dirección: Fernando Vallejo

Guion: Fernando Vallejo

Fotografía: Xavier Cruz

Reparto: Carlos Riquelme, Carlos Montejo, Roberto Cañedo, Dacia González, Gina Moret, Carlos Cardán, Fernando Balzaretti, Gerardo Vigil, José Nájera

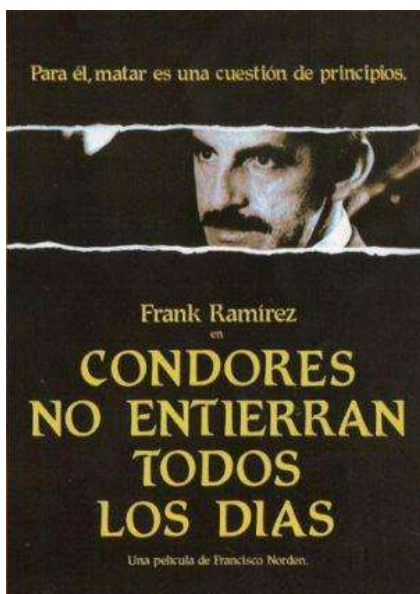
Productora: Conacite Dos

Sinopsis

Ambientada en la mitad del siglo XX en una comunidad rural de Colombia, la película retrata los conflictos sociales que surgen alrededor de los partidos políticos tradicionales. Desarrollada dentro de una “chiva” (Vehículo de transporte público) la película nos muestra la indiferencia, el resentimiento y la falta de comprensión que suscita el encuentro de dos ideales políticos.

Argumento

Esta película que se realizó en México, el director retrata las relaciones que se dieron entre los simpatizantes liberales y conservadores. Sus amores y odios frente a las representaciones simbólicas de sus partidos políticos y las implicaciones sociales en que incurrieron en la defensa de sus ideales. Lo importante de la película para nuestra investigación es resaltar las consecuencias de un fanatismo político representado en los personajes, pues estos son campesinos de una misma localidad y conviven dentro de un contexto rural, donde las consecuencias violentas del conflicto armado colombiano fueron más evidentes. Además, permite analizar algunas representaciones sobre la categoría de Actores del CAIC.



Cóndores no entierran todos los días (1984) 90 min.

País: Colombia

Dirección: Francisco Norden

Guion: Dunav Kuzmanich, Francisco Norden (Novela: Gustavo Álvarez Gardeázabal)

Fotografía: Carlos Suárez

Reparto: Frank Ramírez, Isabela Corona, Victor Morant, Santiago García, Luis Chiape, Juan Gentile, Vicky Hernández

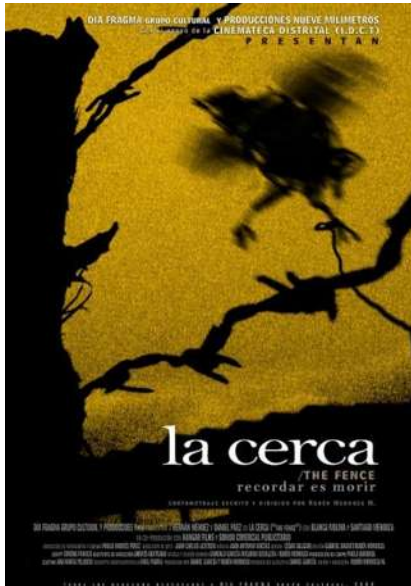
Productora: Procinor

Sinopsis

Esta película basada en el libro homónimo del escritor colombiano Gustavo Álvarez Gardeazábal, cuenta la historia de vida de uno de los gamonales que tuvo el partido político conservador colombiano en la ciudad de Tuluá / Valle del Cauca.

Argumento

Esta película que refleja una historia de la vida real relata la vida de León María Lozano (Frank Ramírez), un acérrimo conservador y fanático de dicho partido político que, con sus hazañas violentas en busca por reivindicar la figura de poder del partido conservador, se gana la confianza de los dirigentes políticos del directorio conservador. Este personaje resulta importante para comprender la configuración del poder que se vivió en gran parte del territorio colombiano. A partir de esta película podremos analizar figuras políticas como lo fueron los llamados “Pájaros” y los “Chusmeros”. Los primeros eran asesinos a sueldo del partido conservador y los segundos tenían la misma figura, pero en el partido liberal. Ambos permiten analizar la categoría de Actores del CAIC y además las Tipologías del CAIC en que incurrieron estos sujetos.



La Cerca (2004) 21 min.

País: Colombia

Dirección: Rubén Mendoza

Guion: Rubén Mendoza

Música: Juan Antonio Macías

Fotografía: Paulo Pérez

Reparto: Hernán Méndez, Daniel Páez, Blanca Molina, Santiago Mendoza

Productora: Día Fragma Grupo Cultura

Sinopsis

Padre e hijo se citan después de 10 años para resolver la distribución de un terreno que perteneció a la mujer que los unió (Esposa-Madre) Durante el encuentro se afloran viejos fantasmas del pasado que atormentaron y desestabilizaron la relación entre los protagonistas, desencadenando una serie de reclamos, insultos y agresiones que terminan de manera trágica.

Argumento

Este cortometraje permite analizar las implicaciones que tuvo el periodo denominado como *La Violencia* en la configuración de la familia. Cómo permea las lógicas establecidas de la que se considera la institución más importante para el ser humano: La Familia. Hasta dónde se es posible llegar cuando se crece en un entorno enmarcado por la violencia que fue la que desencadenó posteriormente el CAIC. Francisco tiene un sueño recurrente que lo azota y no lo deja en paz, alimentado por los asesinatos que le tocó presenciar por parte de su padre, un hombre que le hizo tanto daño en su infancia y afligió la vida de su madre. Este escenario le sirve como caldo de cultivo para el resentimiento, el odio y la necesidad de venganza durante el resto de su vida, donde años más tarde se tendrá que enfrentar a ello llegando al punto de cometer un parricidio.



50 años de monte (1999) 55 min.

País: Francia - Colombia

Dirección: Yves Billon

Guion: Yves Billon

Reparto: Documental

Productora: Les films du village

Sinopsis

El director Yves Billón se propone realizar una reseña histórica audiovisual del grupo guerrillero de las FARC, en el marco del proceso de paz que tuvo con el gobierno nacional encabezado por el presidente Andrés Pastrana en el año 1999. Este documental tiene como protagonista al máximo líder guerrillero Pedro Antonio Marín alias Manuel Marulanda o Tirofijo, su vida y obra son el hilo conductor de la película.

Argumento

El documental como fuente de información es un elemento valioso para encontrar en él experiencias de vida y relatos directos de la situación que se quiere conocer o investigar. Por lo cual, resulta muy oportuno su análisis ya que permite recrear lo sucedido con alguna situación en particular y por medio de las entrevistas directas que se proyectan en la pantalla, dejan entrever un marco de veracidad testimonial muy amplio, pues hablan con conocimiento de causa y, en la mayoría de las veces, desde las experiencias compartidas. Por lo tanto, 50 años de monte es una producción audiovisual muy pertinente para trabajar en CINESCUELA ya que esta película nos acerca a los inicios de las FARC, su conformación como grupo armado y para nuestro interés como Actor del CAIC. Nos da una mirada desde adentro de las organizaciones guerrilleras que hubo en Colombia y nos presenta un panorama diferente que vale la pena poner sobre la mesa y cuestionarlo, indagarlo con los estudiantes.



La primera Noche (2003) 94 min.

País: Colombia

Dirección: Luis Alberto Restrepo

Guion: Alberto Quiroga, Luis Alberto Restrepo

Música: Germán Arrieta, Gonzalo De Sagarminaga

Fotografía: Sergio García

Reparto: Carolina Lizarazo, John Álex Toro, Hernán Méndez, Enrique Carriazo, Andrea Castaño, Alfonso Ortiz, José Ortiz, Julián Román, Ana María Sánchez

Productora: Congo Films

Sinopsis

Toño y Paulina, una pareja de campesinos con un niño de brazos se encuentra en la ciudad de Bogotá pasando la que sería su primera noche como desplazados por la violencia. Las inclemencias del clima, la desesperación y la angustia de vivir esa situación harán que cada uno de los protagonistas evoque las circunstancias que los llevaron hasta allí.

Argumento

La Primera Noche narra la historia de Toño y Wilson 2 hermanos que viven en una zona rural de Colombia. Sus vidas se convierten en un constante conflicto, primero por el amor a una misma mujer (Paulina) y más adelante por la presencia de la Guerrilla y la llegada del ejército a la zona donde viven. Ambos tendrán que escoger un bando y asumir las consecuencias familiares que ello implica. En esta película es posible reflejar las consecuencias que produjo el CAIC como eje destructor de la estructura familiar. Permeando la relación entrañable que tienen los dos hermanos hasta el punto de ponerlos como oponentes uno contra el otro debido a que Wilson se va para la guerrilla y Toño lo recluta el ejército. Ambos resultan inmersos en una guerra que no empezaron, que no les pertenece y que acabó con la pequeña familia que conformaron en el pasado.



La sombra del caminante (2004) 90 min.

País: Colombia

Dirección: Ciro Guerra

Guion: Ciro Guerra

Música: Diego Hernández, Richard Córdoba

Fotografía: Emmanuel Rojas (B&W)

Reparto: César Badillo, Ignacio Prieto, Inés Prieto, Lowin Allende, Julián Díaz, Andrés Gaitán, Diego Manzano

Productora: Ciudad Lunar Producciones / Proyecto Tucan

Sinopsis

En la ciudad de Bogotá un hombre se gana la vida como silletero, transportando gente sobre su espalda por la módica suma de 50 pesos. Sin esperárselo, un cliente lo llevará a develar un oscuro pasado al que le huye y que le llevará a revelar su identidad y afrontar las consecuencias de sus actos.

Argumento

Esta película resulta significativa para CINESCUELA en la medida que retrata de una manera muy particular las relaciones interpersonales entre dos actores del CAIC. Alejados del contexto en donde ocurrieron los hechos, los protagonistas se tendrán que enfrentar a ese fantasma del enemigo que encarna el conflicto armado y que cada uno lo verá reflejado en el otro. Está película está ambientada en la ciudad de Bogotá y resulta pertinente para analizar a través de ella la categoría de Escenarios del CAIC. *La sombra del caminante* permite observar como el CAIC configura las actividades laborales y las maneras de relacionar de los habitantes marginados y por ello más olvidados de la capital del país. Además, invita a repensar sobre la vida de las personas que tienen un pasado enmarcado por él, y como ellos tienen que soportar las taras físicas que se evidencian en su cuerpo como consecuencia de la guerra y la carga emocional que ello implica para los protagonistas de la trama.



Retratos en un mar de mentiras (2010) 90 min.

País: Colombia

Dirección: Carlos Gaviria

Guion: Carlos Gaviria

Música: María Mulata

Fotografía: Edgar Gil

Reparto: Paola Baldion, Julián Román, Edgardo Román, Ana María Arango, Ramses Ramos, Carolina Lizarazo

Productora: Producciones Erwin Goggel

Sinopsis

Jairo y Marina (primos) viajan desde la ciudad de Bogotá hacia su tierra natal, ubicada en la costa atlántica colombiana en busca de las escrituras de lo que alguna vez fue su casa. Durante el viaje Marina irá recordando su pasado y las razones traumáticas que vivió en él y determinaron su condición emocional y desencadenaron con el desplazamiento forzado de ella, Jairo y su abuelo.

Argumento

Esta ópera prima de Carlos Gaviria nos permite ahondar un poco más en las condiciones psicológicas a las que se enfrenta una víctima del CAIC, en este caso, una víctima del grupo armado paramilitar. Con ella es posible analizar como este acto violento determina la vida de su protagonista, quitándole no sólo su esperanza de vida, sino su voz y su capacidad de elegir su destino, quedando a merced de su abuelo, que, por cierto, tiene serias alucinaciones que le alteran su realidad y le recuerdan el día en que fueron violentados. Por lo tanto, es muy viable analizar desde esta perspectiva la categoría de Tipologías del CAIC que planteamos anteriormente. Además, el guion de la película está cargado de una serie de textos que de cierta manera devela algunos de los responsables de la realidad que ella nos muestra. Ante ello, *Retratos en un mar de mentiras* permite realizar un ejercicio de análisis semiótico sobre los diálogos que desarrollan los personajes de la película.



Los colores de la montaña (2010) 88 min.

País: Colombia

Dirección: Carlos César Arbeláez

Guion: Carlos César Arbeláez

Música: Camilo Montilla, Oriol Caro

Fotografía: Oscar Jiménez

Reparto: Hernán Mauricio Ocampo, Nolberto Sánchez, Genaro Aristizábal, Natalia Cuéllar, Hernán Méndez, Carmen Torres.

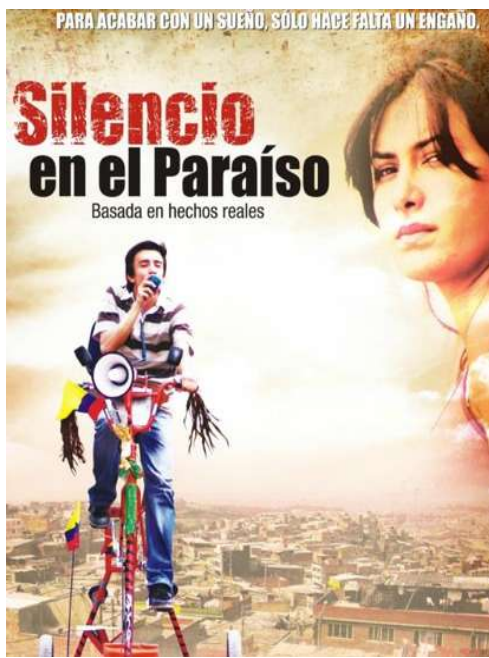
Productora: Coproducción Colombia-Panamá; El Bus Producciones

Sinopsis

Ambientada en el municipio de Jardín/Antioquia, en una escuela rural dónde diariamente Manuel, Julián y Poca Luz conviven, estudian y juegan. Un día en medio de una práctica de fútbol, su balón caerá por fuera de los predios de la escuela en un campo donde también hay minas antipersonas. Los niños se arriesgarán en un juego macabro por rescatar al balón sin importar las consecuencias de sus actos.

Argumento

Los colores de la montaña resulta ser una película muy atractiva para trabajar con ella dentro de la propuesta pedagógica de CINESCUELA, pues esta película tiene la sutil manera de retratar una Tipología del CAIC a través de la mirada de los niños: el desplazamiento forzado. Con ella, es posible analizar cómo la población infantil representada en Manuel, Julián y *poca Luz*, crecen y aprenden a convivir en medio de un escenario transversalizado por la confrontación armada entre dos actores del conflicto armado: Guerrilla y Paramilitares; sin olvidar el otro actor silencioso: los Campesinos. Para estos niños, su configuración del mundo está determinada por la normalización de la violencia, viviendo en carne propia los hostigamientos que sufren sus familiares y los desplazamientos que poco a poco se van evidenciando en el transcurso del film. A pesar de que ellos luchan de manera inconsciente por seguir viviendo como niños, dónde prime el juego, el ocio y la imaginación, el espectro de la violencia termina venciendo sus sueños y marcará el resto de sus vidas.



Silencio en el Paraíso (2011) 93 min.

País: Colombia

Dirección: Colbert García

Guion: Mauricio Cuervo, Colbert García

Fotografía: René Castellanos

Reparto: Francisco Bolívar, Linda Baldrich, Esmeralda Pinzón, Alejandro Aguilar, Pedro Palacio, David Trejos

Productora: Ocho y Medio Medios Comunicaciones

Sinopsis

Ronald es un joven que vive en un barrio popular de la ciudad de Bogotá trabajando por cuenta propia en su bicicleta de pregonero. Allí conoce a Lady y comienzan una relación formal que lo hace enamorarse de ella. Un día decide dejar su trabajo y embarcarse en busca de otro mejor y más estable que lo llevará hacia un viaje en el que desconoce su destino.

Argumento

Silencio en el paraíso es una película muy valiosa para el cine colombiano, pues es -hasta el momento- la única producción cinematográfica que se enfoca en los llamados ‘falsos positivos’ que son las ejecuciones extrajudiciales o crímenes de Estado cometidos por los integrantes de las FFAA de Colombia. Por lo tanto, trabajar con esta película resulta necesario cuando estemos abordando la categoría Tipologías del CAIC, pues en ella es posible visualizar toda la metodología que implicó la realización de los falsos positivos, cómo los organizaron, quiénes estuvieron involucrados y cómo fue que engañaron a más de 6.000 jóvenes en el país para asesinarlo y hacerlos pasar por guerrilleros muertos en combate. Esta película que hace parte del género de ficción se alimenta de relatos y hechos reales que ocurrieron en el periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez. Al final, los relatos de las madres y familiares de este hecho refuerzan lo que la película proyectó previamente. Este ejercicio es bien importante para contrastar con los estudiantes las formas en las que el cine permite narrar nuestra realidad.



Pájaros de Verano (2018) 125 min.

País: Colombia

Dirección: Ciro Guerra, Cristina Gallego

Guion: María Camila Arias, Jacques Toulemonde

Música: Leonardo Heiblum

Fotografía: David Gallego

Reparto: Carmiña Martínez, José Acosta, Natalia Reyes, Jhon Narváez, Greider Meza.

Productora: Coproducción Colombia-Dinamarca-México; Ciudad Lunar Producciones / Blond Indian Films / Pimienta Films / Snowglobe Films / Films Boutique / Ibermedia

Sinopsis

Rapayet busca casarse con Zaida la hija de Úrsula, Mujer valiente, respetada y jefa de un clan (familia) tradicional Wayuu. Rafa tendrá que asumir el poder, los negocios y el carácter de Úrsula para llevar el control de su clan. Los problemas del narcotráfico y el juego de poderes harán que dos clanes se enfrenten en una guerra que extrapola las tradiciones ancestrales de la cultura Wayuu.

Argumento

Lo interesante de esta película para CINESCUELA es - además de su excelente fotografía y que está hablada en el idioma nativo Wayunaiky – que logra reflejar a través de su narrativa los alcances del CAIC llegando a extrapolar incluso hasta las etnias indígenas que por años han logrado mantener sus tradiciones. Cómo a través de la Tipología del CAIC del Narcotráfico, aparecen unos actores de dicho conflicto (Los indígenas) pero en este caso no como víctimas, sino como victimarios. Permitiendo que la violencia permee y trastoque incluso su cosmovisión de mundo y rompa las reglas que se han respetado por siglos dentro de la comunidad Wayuu. Está película es una gran apuesta por representar las fatídicas consecuencias de la guerra en Colombia a través de una población que ha buscado desde siempre una reivindicación social, pero que no fue ajena al conflicto armado.



La toma de la embajada (2000) 110 min.

País: Colombia

Dirección: Ciro Durán

Guion: Ciro Durán

Música: Enrique Quezadas

Fotografía: Rodolfo Beer

Reparto: Demian Bichir, Fabiana Medina, Humberto Dorado, Vicky Hernández, Manuel Busquets, Bruno Bichir, Andrea Quejuán, Andrea Guzmán, Susana Torres

Productora: Coproducción Colombia-México-Venezuela; Bella Clara Ventura, Xenon Films, Estudios Churubusco

Sinopsis.

Un grupo de guerrilleros pertenecientes al M-19 deciden tomarse la embajada de República Dominicana mientras allí se encuentran reunidos varios embajadores de otros países. La película, que recrea un episodio real ocurrido en la ciudad de Bogotá en el año 1980, se apoya en videos de archivo que alterna con situaciones recreadas por la ficción. La película proyecta los más de 2 meses que estuvieron secuestrados los 14 embajadores junto con los guerrilleros.

Argumento

La toma de la embajada es una película muy oportuna para trabajar la Tipología del CAIC que concierne a las tomas de población o lugar, ya que esta se desarrolla específicamente en ello. Además, el guion de la película como también muchas situaciones que ella presenta son basadas en hechos reales ocurridos en el país en la álgida década de los ochentas, cuando los grupos guerrilleros que existían en ese momento (especialmente el M-19) demostraron buena capacidad bélica, inteligencia militar y estrategias colectivas con las que logrando poner ‘en jaque’ a los gobiernos nacionales. Por otro lado, esta película tiene un factor interesante para analizar, pues se apoya en imágenes y videos de archivo oficiales que proyecta de manera alterna con la ficción interpretada por los actores. Es un buen trabajo de edición que vale la pena resaltar al momento que se presente esta película en clase, para explicarle con ella a los estudiantes las posibilidades creativas que permite el audiovisual.

En este punto, vale la pena recordar que nuestro corpus cinematográfico se propone, principalmente, como apoyo para la implementación del cine en clase, sin que éste se convierta en una camisa de fuerza o se deba de desarrollar ‘al pie de la letra’. Se presenta un corpus de 11 producciones audiovisuales con la sana intención de que, si algún docente desea trabajar el tema del CAIC en sus clases y lo prepara a través del cine, tenga un abanico de posibilidades cinematográficas con las cuales es viable desarrollar la temática. Pero este corpus cinematográfico es, sobre todo, una guía. Las películas que allí aparecen son una oferta dentro de muchas otras.

Para aclarar esta idea, en la implementación de la propuesta didáctica de CINESCUELA se trabajaron 6 de ellas, las cuales fueron suficiente para hacer el ejercicio hermenéutico de analizar, representar y contrastar las categorías del CAIC planteadas anteriormente y el escenario de posconflicto que se explicó de forma teórica por medio de las exposiciones que se desarrollaron durante las clases.

4. Capítulo III. CINESCUELA: Propuesta didáctica para la enseñanza de la historia sobre el conflicto armado interno en Colombia a través del cine.



**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA SOBRE EL CONFLICTO ARMADO INTERNO EN
COLOMBIA A TRAVÉS DEL CINE.**

Presentación.

La siguiente propuesta didáctica surge en el marco académico de la maestría en Enseñanza de la Historia, de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, con la necesidad de crear materiales pedagógicos en función de la enseñanza de la Historia.

Para el caso, se determinó la enseñanza de una parte de la Historia de Colombia, puntualmente la que compone el Conflicto Armado Interno y desarrollarla dentro del escenario académico de secundaria, específicamente, está dirigida para los estudiantes de 10° y 11° grado. Esta propuesta tiene como objetivo acercar a los estudiantes para conocer las dinámicas políticas y sociales que emergieron en medio del conflicto armado interno. Además, se propone identificar los actores, tipologías y escenarios que surgieron y participaron de manera directa en el conflicto armado interno.

Objetivo general de la propuesta didáctica.

- El objetivo principal de la propuesta didáctica está direccionado en la enseñanza de la Historia sobre el conflicto armado colombiano, utilizando el cine como herramienta pedagógica. Con la intención que ello les permita a los estudiantes una mejor comprensión de este acontecimiento histórico, conociendo sus dinámicas, las causas y las consecuencias que trajo para la sociedad colombiana. Fortaleciendo la cultura audiovisual en el aula y fomentando en ellos un pensamiento crítico frente a la temática abordada.

Objetivos específicos.

- **Primer objetivo:** Relacionar el conocimiento sobre los actores, las tipologías y los escenarios del conflicto armado colombiano, contrastando lo evidenciado en las películas con el contexto histórico.
- **Segundo objetivo:** Promover en los estudiantes de décimo y undécimo grado un pensamiento crítico respecto a su presente a través del análisis y comprensión de su pasado, por medio del audiovisual.

- **Tercer objetivo:** Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia del cine como elemento de apoyo en su aprendizaje e instrumento de debate y reflexión para su formación académica, fortaleciendo la cultura audiovisual en el aula.

Con el apoyo del cine como herramienta pedagógica, se buscará involucrar a los estudiantes en la visualización de la problemática y, asimismo, se trabajará alrededor del análisis y reflexión sobre componente audiovisual como elemento educativo.

Con la intención que los estudiantes conozcan de manera detallada el conflicto armado interno, para que finalmente, sean los propios estudiantes quienes logren imaginar y proyectar un escenario de posconflicto.

Esta propuesta didáctica está diseñada para trabajar en seis unidades temáticas. Cada una contará con sus respectivas sesiones, entendidas éstas como clases magistrales, con las cuales se pretende abordar el propósito principal de la propuesta:

- **Primera Unidad.** El concepto del conflicto y sus variaciones:
 - **Sesión 1.** Descripción general del tema ¿Qué es un conflicto? El conflicto en la cotidianidad
 - **Sesión 2.** Tipos de conflicto, los conflictos personales y los sociales.
- **Segunda Unidad.** Definición teórico/metodológica del Conflicto Armado Interno en Colombia (CAIC).
 - **Sesión 1.** Identificación de la temática.
 - **Sesión 2.** Los inicios del CAIC.
 - **Sesión 3.** El periodo de *La Violencia*: una guerra bipartidista.
- **Tercera Unidad.** Los Actores del CAIC: Guerrillas, Narcotraficantes, Paramilitares y Estado
 - **Sesión 1.** Las Guerrillas en Colombia: Las guerrillas rurales y las guerrillas en la ciudad

- **Sesión 2.** El lucrativo negocio del narcotráfico: Los Capos y sus carteles. El narcotráfico como un ‘virus’ que corrompió la estructura político, social y cultural de Colombia.
- **Sesión 3.** La incursión paramilitar en Colombia: El tercer Actor del CAIC
- **Cuarta Unidad:** Las Tipologías del CAIC: Métodos y formas de actuar de los Actores en las dinámicas del CAIC.
 - **Sesión 1.** Reclutamiento infantil; Tomas de población o lugar.
 - **Sesión 2.** Genocidio; Masacres; Desapariciones; Desplazamiento forzado.
 - **Sesión 3.** Narcotráfico; secuestro; crímenes de Estado/ejecuciones extrajudiciales; Boleteo y panfletos.
- **Quinta Unidad.** Los Escenarios del CAIC: Ubicación geográfica de los Actores del CAIC
 - **Sesión 1.** Repaso de la geografía colombiana: Pisos térmicos, la influencia de las cordilleras, la importancia de los ríos y su incidencia en las dinámicas del CAIC. División política de Colombia
 - **Sesión 2.** Presencia de las FARC, el ELN y los Paramilitares en el territorio colombiano.
- **Sexta Unidad:** No todo es conflicto: Los procesos de paz en Colombia. Una mirada hacía el posconflicto
 - **Sesión 1.** Procesos de paz en Colombia y Plebiscito de 2016
 - **Sesión 2.** El posconflicto visto desde CINESCUELA,



Figura 5. Creación propia a partir de los Estándares Básicos de Calidad del MEN.



PRIMERA UNIDAD.

Sesión 1:

EL CONCEPTO DEL CONFLICTO Y SUS VARIACIONES.

Lee con atención...

Reúnete con tus compañeros y juntos realizarán la lectura de los siguientes párrafos. Éstos te brindarán la información necesaria a propósito del tema central y te ayudarán a resolver las preguntas al final

Los conflictos son dinámicas normales y propias que surgen entre los seres humanos. Emergen en medio de la socialización entre cada individuo, tanto con sus pares como con las demás especies y la naturaleza en sí. Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), la palabra conflicto está definida como combate, lucha o pelea; también como un enfrentamiento armado o, como un apuro o situación desgraciada y de difícil salida¹³⁵. Los conflictos –independientemente cuál sea su razón- hacen parte intrínseca de la cotidianidad social, por lo tanto, no estamos ajenos a ellos. Vivimos con ellos, nos comunicamos e interactuamos a través de ellos, y gracias a los conflictos que emergen en medio de nuestra

¹³⁵ Véase: <https://dle.rae.es/conflicto?m=form>

cotidianidad es que buscamos oportunas soluciones que nos permitan mejorar nuestra calidad de vida.

Teniendo en cuenta estas definiciones, es evidente que para que exista un conflicto tiene que haber dos o más personas¹³⁶. Estos conflictos que se manifiestan en diferentes formas dentro del colectivo social en el cual nos desenvolvemos son identificables, según Lederach, a partir de tres elementos que interactúan en el conflicto: 1) Las Personas, 2) El proceso y 3) El problema. Estos tres elementos que referencia el autor son importantes, pues ayudan a conocer y analizar el conflicto ya que cada uno de ellos podría ser el causante del mismo¹³⁷.

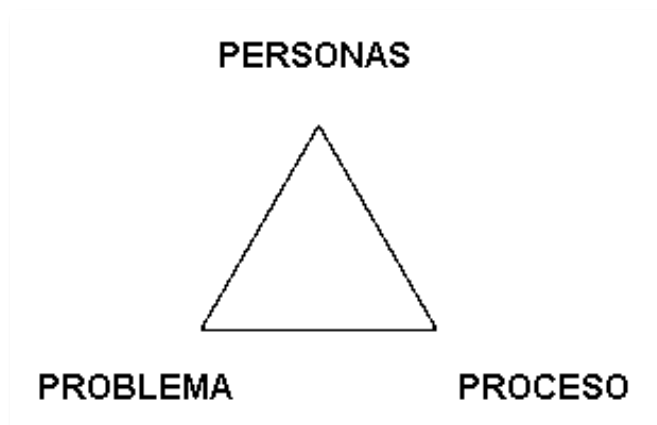


Figura 6. Estructura del conflicto según Lederach.

Actividad 1

Lee con atención las siguientes indicaciones para desarrollar la primera actividad de esta unidad temática. Puedes hacerla solo (a) o en compañía de tus compañeros de clase. Ten a disposición tu cuaderno y lapicero para responder las preguntas sugeridas.

¹³⁶ Hay variables del conflicto que hacen parte del plano psicológico y que suceden dentro de la psique de los individuos generando conflictos personales e individuales. Pero de ellos no nos ocuparemos en esta propuesta didáctica. Nuestro enfoque serán los conflictos sociales que involucren al colectivo.

¹³⁷ John Paul Lederach, “Elementos para la resolución de conflictos”, *Educación en derechos humanos*, no. 11, (1990): 139.

RELACIONO LAS DEFINICIONES DEL CONFLICTO CON MI VIDA COTIDIANA

Profesor	• Acompaña a los estudiantes en la conformación de los grupos • Asesora a los estudiantes con las preguntas
Estudiantes	• Después de leer los anteriores párrafos ¿podrías decir si has tenido algún conflicto en tu cotidianidad? • De ser así, ¿Con quién lo has tenido y por qué? Si lograste darle una solución ¿Cuál fue la solución? • Dialoga las respuestas con tus compañeros.



Figura 7. Caricatura sobre la perspectiva. De anónimo

Sesión 2:

Tipos de conflicto.

Ahora bien, dentro de los tipos de conflictos que hay y las formas en que se desarrollan, existen muchas variantes porque entre las personas y las sociedades hay problemas de

diferente naturaleza. Algunos conflictos son personales y se pueden resolver de manera individual, o con ayuda de alguien. Por otro lado, están los conflictos entre personas o interpersonales que se denominan conflictos sociales. Algunos de estos desencadenan conductas que se pueden tornar agresivas, llevando a quienes están involucrados en medio del conflicto, a que se enfrenten de forma violenta y bélica, convirtiéndose en un conflicto armado.

Esta clase de conflictos se dan entre dos o más personas, asimismo, podrían involucrar a un gran número de personas o incluso a todo un país, en el cuál un colectivo de personas armadas se enfrenta a otro colectivo con igual o mayor proporción de personas, o que dicho enfrentamiento sea contra entidades estatales como el Ejército o el gobierno nacionales. Asimismo, ocurren conflictos armados que trascienden fronteras desencadenando una pugna de carácter internacional entre dos o más países, donde el conflicto se torna cada vez más intenso al punto de denominarse guerra, algunas de ellas incluso han marcado hitos históricos en la humanidad. La primera y segunda guerra mundial, la guerra de Vietnam y la guerra fría –por nombrar algunas- son ejemplos claros de ello.

La naturaleza de los conflictos armados o guerras antes reseñadas son precisamente en los que trabajaremos en nuestra propuesta didáctica. Este tipo de conflictos nos llaman la atención, los que involucran a un gran colectivo social y que derivan en una confrontación armada. Aunque nuestro tema central no es un conflicto armado de proporciones internacionales como las guerras mundiales, si compromete a un Estado-Nación en particular que padece una problemática social de carácter nacional, un conflicto armado interno que involucra tanto al Estado como a grupos armados ilegales que luchan contra él.

En efecto, nos centraremos en el caso de Colombia y su conflicto armado interno que, a pesar de que tiene medio siglo de existencia, todavía se niega a desaparecer. Antes de empezar en ello, nos parece pertinente primero identificar cuáles serían las características propias de los conflictos sociales, cuáles podrían ser sus causas y las variables conceptuales que tiene para denominarlos conflictos armados.

Actividad 2.

Analiza detenidamente el mapa conceptual que encontrarás en la siguiente página, con él ampliaremos nuestro panorama de análisis y nos brindará elementos importantes sobre el concepto de conflicto.

- De manera individual o reunido con tus compañeros resolverán la siguiente actividad

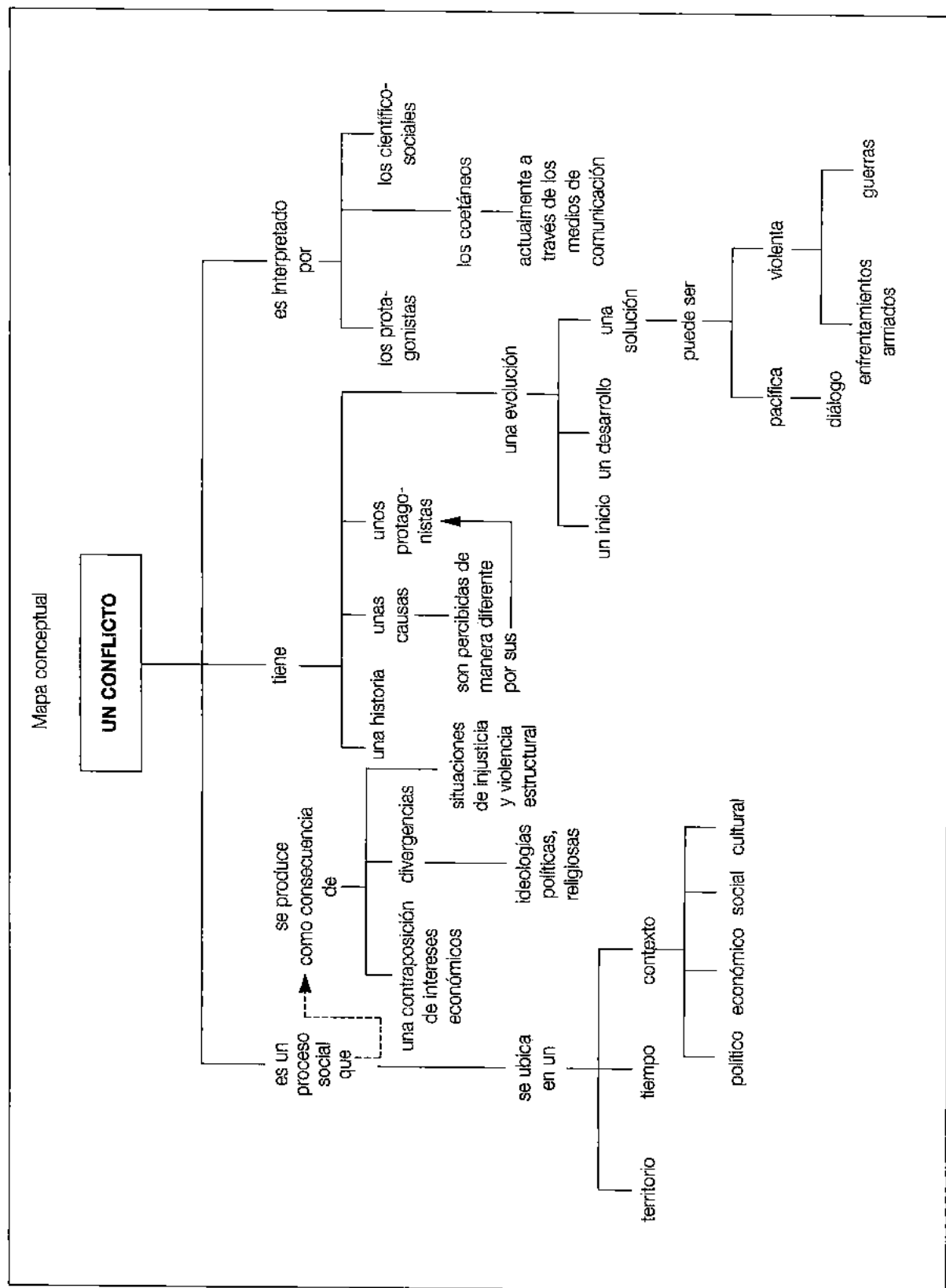
ANALIZO Y CONCEPTUALIZO EL CONFLICTO

Profesor

- Explica el mapa conceptual a los estudiantes.
- Acompaña en la conformación de los grupos
- Asesora a los estudiantes en la realización de su propio mapa conceptual.

Estudiantes

- Lee detenidamente el mapa conceptual y con tus compañeros, realiza uno con el mismo formato sobre algún conflicto del que tengas conocimiento
 - Después de realizar el mapa conceptual, cada estudiante o grupo deberá presentárselo a los demás compañeros
-



2

SEGUNDA UNIDAD.

Sesión 1:

DEFINICIÓN TEÓRICO/METODOLÓGICA DE CONFLICTO ARMADO INTERNO EN COLOMBIA (CAIC).

Identificación de la temática.

Colombia es un país que hace parte del hemisferio occidental, ubicado en la zona norte del continente suramericano. Está constituida por 32 departamentos y su distrito capital es la ciudad de Bogotá. Esta nación que recién celebró su bicentenario de nacimiento como república independiente ha logrado consolidarse como Estado-Nación, siendo hoy un país constituido como pluriétnico y multicultural, privilegiado en biodiversidad, atravesado por tres cordilleras que condicionan su geografía y, asimismo sus climas.



Este país ha estado inmerso en un conflicto armado interno durante los últimos sesenta años. Este conflicto ha logrado permear todas las estructuras sociales, políticas y económicas,

¹³⁸ Joan Pages i Blanch. “Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994)”. En *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO*, Benejam, P./Pagès, J. (coord.), (Barcelona. 1997): 424.

determinado así su desarrollo propio, restringiendo sus lógicas de gobierno y creando con ello un imaginario colectivo a nivel internacional de verse como un país conflictivo.

De manera que, en aras de profundizar sobre este aciago panorama, buscaremos –entre otras cosas- identificar cuáles han sido las causas del conflicto, quienes han participado en él y cuáles han sido los motivos de su longevidad. Por lo tanto, empezaremos a examinarlo paso a paso, desfragmentándolo y analizando parte por parte cada pieza del conflicto.

En efecto, comenzaremos a denominarlo por sus siglas CAIC (Conflicto Armado Interno Colombiano) para categorizarlo y referirnos así en adelante. Esta definición que tomamos como punto de partida, se puntualiza a partir de Leonel Gustavo Cáceres, toda vez que éste explica:

El Conflicto Armado interno se define inicialmente como las acciones violentas desarrolladas entre las fuerzas armadas de un Estado reconocido y, los grupos armados al margen de la ley o irregulares, no gubernamentales, debidamente organizados; puede darse también entre dos grupos armados no gubernamentales; en los dos casos, operan bajo la dirección y aplicación de una jerarquía de mando, en un territorio sobre el cual de manera parcial o total ejercen control y realizan operaciones militares organizadas y frecuentes.¹³⁹

Además, se tiene en cuenta la definición que, para estos casos, aportan los protocolos de Ginebra sobre Derecho Internacional Humanitario (DIH) y los conflictos internos los cuales determinan que bajo esa categoría:

[...] se incluyen los conflictos no internacionales que tienen lugar en el territorio de un Estado en el que se enfrentan las fuerzas armadas de ese Estado con insurrectos que actúan bajo un mando responsable y controlan parte del territorio nacional.¹⁴⁰

Como todo conflicto tiene antecedentes o problemas sin solución que lo precedieron, el caso de CAIC no es aislado a ello, todo lo contrario, tiene algunos elementos que lo posibilitaron y, en gran medida, ayudaron a que naciera, creciera y se propagara por todo el territorio nacional. Por lo cual, nos parece necesario que antes de adentrarnos en nuestra temática,

¹³⁹ Leonel Gustavo, Cáceres Cáceres. “Categorización de las confrontaciones armadas desde el Derecho Internacional Humanitario (DIH)”. *Revista Verba Iuris*. Número 32, (2014): 111

¹⁴⁰ Comité Internacional de la Cruz Roja. Protocolos adicionales a los convenios de Ginebra. Servicio de asesoramiento en Derecho Internacional Humanitario (DIH), (2003): 2

debemos conocer un poco sobre la historia que hubo alrededor de este conflicto y los hechos históricos que se le antepusieron. Esto es, según Joan Pagés, pieza fundamental cuando se pretende trabajar sobre los conflictos dentro del currículo de ciencias sociales, por lo tanto, Pagés plantea diferentes fases para desarrollarlas dentro del escenario educativo, entre las cuales se encuentra la fase que denomina como *la historia o antecedentes del conflicto*¹⁴¹. Esto permitirá adquirir algunos elementos de análisis importantes para comprender mejor la temática abordada y las situaciones que se desarrollaron antes y durante el conflicto.

Antes de empezar con la historia del Conflicto Armado Interno en Colombia (CAIC), nos gustaría saber que tanto conoces o has escuchado sobre él

Actividad 3.

COMPARTO Y ESCUCHO LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE LA TEMÁTICA A TRABAJAR

Profesor	Realiza preguntas puntuales a los estudiantes sobre el Conflicto Armado Interno en Colombia (CAIC)
Estudiantes	Reúnete con dos o más compañeros y compartan los conocimientos previos que tienen sobre el Conflicto Armado Interno en Colombia (CAIC)

¹⁴¹ Joan Pages i Blanch. “Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994)” ... 420.

Sesión 2:

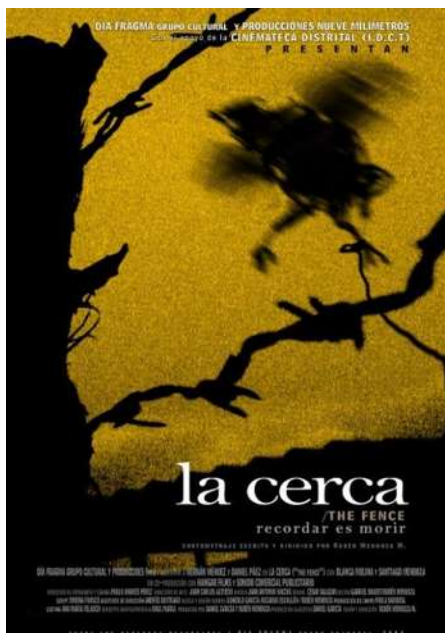
El periodo de *la Violencia*: una guerra bipartidista.

El CAIC nace a mediados del siglo XX en medio de un inestable panorama social que se vivía en Colombia, dónde las desigualdades sociales imperaban en la época a causa de las consecuencias del lento proceso de modernización que se vivió en el país y que prolongó los atrasos tecnológicos en materia de industria, salud y educación. A ello, se le suma la fuerte confrontación política bipartidista entre los simpatizantes de los partidos políticos tradicionales Liberal y Conservador que venía desde las primeras décadas del siglo XX, pero que se intensificó de manera desproporcional en los años cincuenta.

Este periodo de tiempo conocido como *La Violencia*, venía dejando un saldo considerable de muertos, especialmente en la zona rural del país, y marcó un antecedente destacado en la historia de Colombia, pues debido al desorden político y social causado por tanta violencia, el gobierno nacional crea un pacto político entre ambos partidos y nació el Frente Nacional, que fue –entre otras cosas- una forma de gobierno excluyente, que imposibilitó por todos los medios una apertura democrática que no fuera ni Liberal ni Conservadora y anuló toda capacidad de ejercer un poder político diferente.

Para ejemplificar lo anterior, veremos un cortometraje llamado *La Cerca*, del director Rubén Mendoza. Allí podremos representar parte de las consecuencias del conflicto bipartidista que hubo en el país en el periodo denominado como *La Violencia*. A través de este cortometraje, es posible visualizar a las víctimas de este periodo histórico que están representadas en los dos personajes principales de la historia. Esta narrativa audiovisual nos presenta cuáles fueron las heridas que marcaron a una parte de la sociedad colombiana.

➤ Para reproducir el cortometraje presiona Ctrl+clic en la imagen



La Cerca (2004) 21 min.

País: Colombia

Dirección: Rubén Mendoza

Guion: Rubén Mendoza

Música: Juan Antonio Macías

Fotografía: Paulo Pérez

Reparto: Hernán Méndez, Daniel Páez, Blanca Molina, Santiago Mendoza

Productora: Diafragma Grupo Cultura

Sinopsis: Padre e hijo se citan después de 10 años para resolver la distribución de un terreno que perteneció a la mujer que los unió (Esposa-Madre) Durante el

encuentro se afloran viejos fantasmas del pasado que atormentaron y desestabilizaron la relación entre los protagonistas, desencadenando una serie de reclamos, insultos y agresiones que terminan de manera trágica.

Actividad 4.

VISUALIZO Y ANALIZO EL COMPONENTE CINEMATOGRAFICO

Profesor

- Proyecta el cortometraje realizando una presentación previa del mismo (ficha técnica y sinopsis)
- Después de la proyección discute con los estudiantes el argumento del cortometraje y dirige las reflexiones que pueden surgir de la actividad

Estudiantes

- Después de ver el cortometraje, socializa con tus compañeros las sensaciones que te generó al verlo.
 - Identifica algunas palabras/conceptos que desconoces y dialoga con tus compañeros.
-

-
- Reflexiona con tus compañeros y el profesor alrededor de las siguientes preguntas: ¿Qué le reprochaba Francisco a su padre Juan Cristo? ¿Qué traumas le quedaron a Francisco después de vivir las consecuencias del conflicto bipartidista? ¿Qué clase de conflicto tenían entre ellos? ¿Cómo lo solucionaron? ¿Haz escuchado hablar, o tienes conocimiento sobre historias similares a las que nos presenta el cortometraje?
-

Después de realizar la anterior actividad, continua con la lectura sobre los inicios del CAIC en la siguiente página

Sesión 3:

El inicio del CAIC.

En consecuencia, y como respuesta a la exclusión, la persecución sufrida por ser la oposición y la falta de garantías para poder participar en política y acceder a un cargo público, nacieron en Colombia en el año de 1964 los primeros grupos armados guerrilleros que buscaron darle una solución a dicha problemática. Entre campesinos, estudiantes, políticos y simpatizantes del partido Comunista lograron crear una fuerza armada que tuvo como finalidad llegar al poder por medio de las armas. Es precisamente ello lo que permite hablar directamente sobre el CAIC, pues son las guerrillas las que encarnan el “enemigo público” que le da vida a un conflicto social de carácter armado y que, en este caso, la contraposición la hace el Estado colombiano y sus formas de gobierno.

De tal manera, fueron pasando los años y la confrontación armada fue creciendo de forma exponencial. Las guerrillas, que fungen como primer actor del CAIC, fueron fortaleciéndose año tras años, y de paso, aparecieron nuevos frentes y disidencias. Las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), el ELN (Ejército de Liberación Nacional), y el EPL (Ejército Popular de Liberación) fueron los primeros que incursionaron en las dinámicas del

conflicto armado en la década de los sesenta. Pero éstas no fueron los únicos grupos guerrilleros que aparecieron en escena, unos años después, para finales de la década del setenta y principio de los ochenta emergieron otras guerrillas como el M-19 (Movimiento 19 de abril) y el MAQL (Movimiento Armado Quintín Lame) por nombrar algunos. Todo este panorama posibilitó que el accionar guerrillero cogiera fuerza y desestabilizara política y socialmente al país.

Pero no fue la guerrilla el único actor armado que participó en el conflicto interno colombiano, ni su accionar tampoco fue la única forma en que se materializó la guerra en Colombia, además, el desarrollo del CAIC no fue exclusivo en el escenario rural. Tanto el Ejército Nacional, los Paramilitares y los grandes capos del narcotráfico con sus respectivos carteles también estuvieron presentes en distintos escenarios y participaron de manera directa en las dinámicas propias del CAIC.



Figura 8. Caricatura sobre el CAIC. De Julio César Gonzáles 'Matador'.

Estos actores desencadenaron -entre todos ellos- varias tipologías del conflicto armado que valdría la pena tener en cuenta. Por ello, haremos un análisis a las particularidades, y con el ejercicio de subcategorizar el CAIC observaremos cada una de ellas. De manera que denominaremos tres conceptos claves para profundizar nuestro objetivo y vamos a desglosar el CAIC a partir de las siguientes subcategorías: Los actores, las tipologías y los escenarios del CAIC.



TERCERA UNIDAD.

LOS ACTORES DEL CAIC: GUERRILLAS, NARCOTRAFICANTES, PARAMILITARES Y ESTADO.

Para adentrarnos en el tema, empezaremos hablar sobre los actores del CAIC, esta categoría servirá para poder identificar y reconocer quiénes fueron las personas u organizaciones que estuvieron involucradas en el CAIC, cuáles son sus características, en qué escenarios se desarrollaron mejor y que tipologías cometieron durante el conflicto. Guerrilla, paramilitares, narcotraficantes, Ejército Nacional, campesinos y población urbana se darán cita en esta categoría con el ánimo de reconocer cual fue el rol particular que cada uno cumplió en el conflicto y, finalmente, reflexionaremos alrededor de su condición como víctima o victimario dentro de las dinámicas propias del CAIC.

¿Quiénes son los guerrilleros? ¿Quiénes son el Ejército Nacional? ¿Cómo son los Narcotraficantes? ¿Quiénes son los Paramilitares? ¿Podrías identificarlos? ... Cuéntanos, que tanto los conoces

Actividad 5.

IDENTIFICO Y RECONOZCO LOS ACTORES DEL CAIC

Profesor

- Realiza preguntas puntuales a los estudiantes sobre el Conflicto Armado Interno en Colombia (CAIC)

Estudiantes

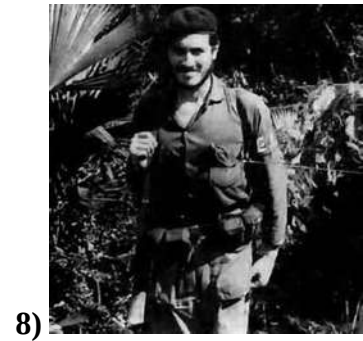
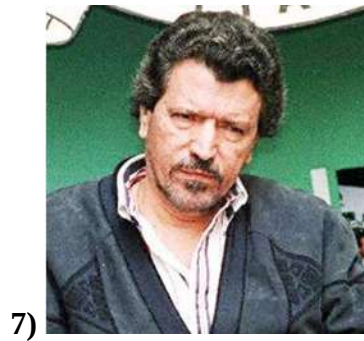
- De las siguientes imágenes ¿Podrías identificar quiénes son los personajes que aparecen en ellas? ¿Qué clase de personas o grupos aparecen en ellas? De ser así, cuéntanos ¿Qué representan esas personas u organizaciones?
 - Observa las fotografías y responde las preguntas con el apoyo de tus compañeros y docente
-

1)



2)





➤ **Escribe el nombre de la persona u organización que logres identificar en las fotografías. Todos ellos han sido actores del CAIC.**

1)

2)

3)

4)

5)

6) Ejército Nacional

7)

8)

Sesión 1:

Las Guerrillas en Colombia.

Para empezar a desarrollar esta categoría es necesario hacerlo con quienes fueron los primeros actores del conflicto. La guerrilla, como ya se ha mencionado, fue la primera

organización que se armó contra el estado colombiano. Desde mediados de la década de los sesenta hasta la actualidad, han germinado varios grupos guerrilleros que participaron de manera directa en las dinámicas del CAIC. Algunos ya desaparecieron y entraron a la legalidad por medio de procesos de paz; otros, por el contrario, siguen con pequeñas facciones en la lucha armada contra el establecimiento.

La guerrilla ha sido uno de los protagonistas y más longevos participantes en la historia del CAIC. Su aparición se remonta a comienzos de la década de los sesenta, cuando el país se encontraba en medio de una aparente tregua bipartidista que intentó calmar los ánimos sufridos a causa de *La Violencia* años atrás. Durante la tregua se instauró una forma de gobierno que se denominó como Frente Nacional el cual le garantizó un periodo presidencial cada cuatro años a los partidos tradicionales (Conservador y Liberal).

Naturalmente, al principio tuvo gran aceptación no sólo por sus partidarios sino por la ciudadanía en general que veían con buenos ojos la repartición del poder ejecutivo para disminuir las rencillas y rivalidades de los simpatizantes, pero poco después tuvo resultados contraproducentes en algunos aspectos puntuales, especialmente, la negación de cualquier otra fuerza política que no fuera Liberal o Conservadora. Esto engendró un escenario de exclusión política, especialmente a la ola comunista que ya venía cogiendo fuerza en el escenario político colombiano y que se vivía en otras latitudes del mundo y países cercanos del continente americano.

Fue en medio de este panorama que un grupo de personas que vivían en las zonas rurales (mayoritariamente campesinos) no estuvieron de acuerdo con la forma de gobierno que determinó el Frente Nacional, y debido a la ausencia estatal en sus territorios decidieron organizarse e influenciar a parte de la población para que los apoyara y entre ellos poder ejercer un control político-social sobre el territorio que habitaban, creando una resistencia campesina que desconocía la legitimidad del poder ejecutivo gubernamental.

En consecuencia, la presidencia de la república, bajo el mandato del conservador Guillermo León Valencia (1962-1966) resolvieron acabar con esta incipiente insurgencia campesina que no reconocía el poder del estado colombiano. Optaron por llamarlas de manera peyorativa como “Repúblicas Independientes” y por parte del gobierno nacional no hubo ninguna

disposición para negociar la sumisión de esta rebelión campesina, por lo que decidieron atacarla directamente.

El presidente León Valencia, en busca de recuperar el territorio que controlaba la rebelión campesina atacó de manera vehemente por cielo y tierra a dicha población, estimulando con ello la creación legítima de los grupos guerrilleros que había en la zona, justificando aún más la necesidad de fortalecerse tanto en el aspecto ideológico como en el militar y comenzara la expansión guerrillera en el campo colombiano.

Las guerrillas rurales: Ejército de Liberación Nacional (ELN); Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y Ejército Popular de Liberación (EPL).

Movilizados por los constantes enfrentamientos contra la fuerza pública y negados de toda posibilidad de participación política, los guerrilleros, motivados por el éxito de la revolución cubana de 1959 y apoyados por éstos con el ala comunista colombiano, determinan establecer el Ejército de Liberación Nacional (ELN) en 1964 y, en mayo de 1966 se constituyeron formalmente las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), Ambas como guerrillas asociadas al partido comunista¹⁴². Pedro Antonio Marín -conocido por sus seguidores como Manuel Marulanda o *Tirolfijo*- fue quien lideró el proceso y fortaleció el ideal entre los campesinos por defender la tierra a través de las armas. De la misma manera, apareció para el año de 1967 el Ejército Popular de Liberación (EPL), creado por disidentes del partido Comunista.

Los grupos guerrilleros lograron consolidarse como una organización paraestatal en busca de llegar al poder a través de la lucha armada y alrededor de ello, crearon todo un aparato ideológico y logístico de gran envergadura que les otorgo legitimidad política/social entre los campesinos. Tanto las FARC, el ELN y el EPL con su desarrollo comunitario, involucraron al campesino en sus lógicas de gobierno, haciéndolo partícipe y protagonista de su utopía política. En consecuencia, las guerrillas lograron subsanar los vacíos en materia social que

¹⁴² J, Melo, *Historia mínima de Colombia*, ... 234.

dejó el Estado en las periferias y, asimismo, ayudó a reducir la brecha de alfabetización que predominaba en el campo colombiano.



FARC

- ✓ En mayo de 1966 en Marquetalia se constituyeron formalmente las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia (FARC), como guerrilla asociada al partido comunista
- ✓ Pedro Antonio Marín -conocido por sus seguidores como Manuel Marulanda o *Tirofijo*- fue quien lideró el proceso y fortaleció el ideal entre los campesinos por defender la tierra a través de las armas.
- ✓ para 1980 las FARC contaban con 27 frentes más varias compañías replegadas en el resto del territorio.
- ✓ en mayo de 1982 se reúnen en su 7º conferencia y se ratifican como FARC-EP.
- ✓ lograron establecerse como grupo armado hasta noviembre de 2016.



ELN

- ✓ Se conforman en el departamento de Santander, influenciados por la revolución cubana que movilizó una fuerte presencia obrera y estudiantil.
- ✓ El sacerdote Camilo Torres fue uno de sus miembros más destacados. murió en combate 2 años después de fundar el ELN
- ✓ A pesar de sus constantes intentos de desarme y diálogo con el gobierno nacional, siguen activos como grupo armado



EPL

- ✓ Se establece oficialmente como grupo armado el 17 de diciembre de 1967 con disidentes del partido comunista colombiano (PCC).
- ✓ Fue un grupo guerrillero activo hasta el 15 de febrero de 1991 y hace la dejación de armas el 1 de marzo del mismo año

Para profundizar un poco más sobre ello, proyectaremos el documental *50 años de monte* del director Yves Billon. Este nos ayudará a comprender mejor la situación que se vivió en las zonas rurales durante la década de los sesentas y nos brindará elementos importantes para entender la relación entre el campesino y la guerrilla



50 años de monte (1999) 55 min.

País: Francia/Colombia

Dirección: Yves Billon y Pablo Alejandro

Productor: Les Films du village, Odyseé, Cityzen tv

Sinopsis: Documental sobre los 50 años de historia de la guerrilla de las FARC. Esta producción de tipo documental se realizó en el marco de los diálogos de paz que la guerrilla de las FARC sostuvo con el gobierno colombiano en cabeza del entonces presidente Andrés Pastrana en el año de 1999. Presenta sus inicios, sus objetivos como grupo armado y el control territorial que éste ejerce dentro

de algunas zonas importantes del país.

Actividad 6

VISUALIZO Y ANALIZO EL COMPONENTE CINEMATOGRAFICO

Profesor

- Proyecta el documental realizando una presentación previa del mismo (ficha técnica y sinopsis)

-
- Proyecta las siguientes secuencias audiovisuales:
 - Desde los minutos **02:10~03:10** En esta parte se hace un breve repaso histórico, ello te servirá para reforzar, a través del documental, lo que se ha explicado hasta ahora.
 - Desde los minutos **05:30~06:20**. Esta secuencia sirve para hacer la presentación e introducción a Manuel Marulanda, jefe máximo de las FARC
 - Desde los minutos **15:23~16:33; 27:49~29:50**. En esta parte es importante hacer énfasis en el contexto histórico y especialmente, en las problemáticas sociales que tenían los campesinos en aquella época. Esta secuencia permitirá abrir el debate sobre la relación campesino/guerrilla
 - Desde los minutos **30:29~32:10**. Aquí es posible observar el objetivo principal de la guerrilla frente a la toma del poder.
 - Después de la proyección discute con los estudiantes el argumento de las secuencias seleccionadas y dirige las reflexiones que pueden surgir de la actividad.

Estudiantes

- Después de ver las secuencias, dialoga con la clase alrededor de lo visto.
- Ubícate en el contexto histórico que muestra el documental y reflexiona sobre las problemáticas sociales que vivían los campesinos de la época.
- Reflexiona con tus compañeros y el profesor alrededor de las siguientes preguntas: ¿Por qué la guerrilla tuvo tanta adhesión campesina en los inicios de su formación como grupo armado? ¿Qué encontró el campesino en el movimiento guerrillero? ¿Cuál era la presencia del estado colombiano en las zonas rurales en la década de los sesentas?

Continúa con la lectura...

Al principio, la Guerrilla como actor del CAIC generó la confianza suficiente para que los campesinos colombianos se adhirieran a su proyecto revolucionario, pues éstos estaban en gran medida excluidos y olvidados por el gobierno nacional. No obstante, la Guerrilla, con el paso de las décadas y las transformaciones sufridas como organización revolucionaria cambió su horizonte político y social, y al final del siglo XX terminaron por parecer más una organización criminal, cometiendo algunas tipologías del CAIC como el narcotráfico, extorsión, secuestro extorsivo y desplazamiento forzado, por nombrar algunas.

Las guerrillas en la ciudad: el caso del Movimiento diecinueve de abril (M-19); el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL) y el Partido Revolucionario de los trabajadores (PRT).

Pero el campo colombiano no sería el escenario exclusivo para la aparición de grupos guerrilleros. El casco urbano fue el escenario donde nació, tomó forma y cogió fuerza el grupo guerrillero autodenominado M-19 (1970), que demostraría su capacidad de convocatoria y adhesión partidaria durante los veinte años que estuvo creado como movimiento guerrillero. Esta guerrilla surgió después del fraude electoral en los comicios presidenciales que ocurrieron en 1970, donde la Alianza Popular Nacional (ANAPO) que iba ganando la contienda, pierde las elecciones de manera sospechosa frente a Misael Pastrana Borrero, representante del partido Conservador. Este grupo guerrillero participó de manera directa en las dinámicas de CAIC y organizó varios golpes simbólicos, militares y diplomáticos que fueron contundentes para el estado colombiano¹⁴³. El M-19 emergió en medio de un agitado escenario político-social en Colombia, donde las manifestaciones sociales y los movimientos sindicales y estudiantiles estaban cogiendo fuerza en la convulsionada década de los setentas.

Asimismo, aparecen en escena dos movimientos guerrilleros más que engrosarían las filas subversivas. El Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL) y el Partido Revolucionario de

¹⁴³ El 17 de enero de 1974 fue la fecha en que el M-19 decidió dar un golpe simbólico, cuando integrantes del grupo guerrillero ingresaron en la casa museo Quinta de Bolívar ubicada en el centro de Bogotá y hurtaron la espada del libertador Simón Bolívar, dejando en su lugar un letrero que decía “*Bolívar, tu espada vuelve a la lucha*”.

los Trabajadores (PRT) serían otro par de organizaciones guerrilleras que lucharían en contra del establecimiento. El primero de ellos fue el único grupo armado indígena que se estableció oficialmente en el marco del CAIC. Esta guerrilla predominó en el departamento del Cauca y se conformó debido al despojo de tierras que estaba sufriendo la comunidad indígena, de manera que decidieron contrarrestar esta situación creando una facción armada del movimiento indígena existente y que estaba cogiendo fuerza en décadas anteriores. El MAQL que se denomina así en homenaje a Manuel Quintín Lame¹⁴⁴ aparece en la escena del CAIC para continuar la lucha por la tierra y los derechos indígenas a través de las armas.

Por otra parte, el PRT tiene su periodo de gestación en los agitados años que cerraron la década de los setentas. El marco de los paros cívicos nacionales del 1977 y 1981 nació y tomó forma este nuevo actor del CAIC que emergía entre disputas internas y desentendidos políticos del Partido Comunista Colombiano (PCC). Se crea oficialmente en 1982 y hace pública su intención de participar en la lucha armada contra el estado colombiano. Al igual que los demás grupos guerrilleros nombrados anteriormente, logra adherir una buena cantidad de simpatizantes y se mantienen como organización armada hasta 1991, año en que establecerían una negociación con el estado colombiano

¹⁴⁴ Líder indígena nacido en Popayán-Cauca el 26 de octubre de 1880. Autodidacta en derecho que luchó por su comunidad en contra del terraje y a favor del derecho indígena a la tierra.



M-19

- ✓ Se conforma como grupo guerrillero después del fraude en las elecciones presidenciales de 1970
- ✓ El casco urbano fue el escenario donde nació y cogió fuerza el m-19, que demostraría su capacidad de convocatoria y adhesión partidaria durante los veinte años que estuvo creado como movimiento guerrillero.
- ✓ Este grupo guerrillero dio varios golpes simbólicos, militares y diplomáticos que fueron contundentes para el estado colombiano
- ✓ El robo a la espada de Bolívar, la toma a la embajada de República Dominicana y la toma al palacio de justicia en noviembre de 1985 fueron sus golpes más significativos y determinantes.
- ✓ lograron establecerse como grupo armado hasta 1990.

MAQL



- ✓ El consejo regional indígena del Cauca (CRIC), que había nacido en 1971, vinculado al movimiento campesino y a la asociación nacional de usuarios campesinos (ANUC) fueron las organizaciones que antecedieron a este grupo armado.
- ✓ A partir de 1977 y 1978, se establecen las primeras autodefensas indígenas en algunos cabildos y comunidades a iniciativa de un sector del movimiento indígena caucano y bajo el auspicio de este comité político clandestino.
- ✓ En 1983, con el fin de reivindicar sus actividades, decide denominarse comando Quintín Lame (CQL).
- ✓ El 29 de noviembre de 1984 se establecen oficialmente como movimiento armado Quintín Lame (MAQL)
- ✓ Lograron establecerse como grupo armado hasta el 27 de mayo de 1991.

PRT



- ✓ El surgimiento del PRT está enmarcado por los paros cívicos de 1977 y 1981.
- ✓ 1982, se da a conocer públicamente como partido revolucionario de los trabajadores PRT.
- ✓ Hizo parte de la coordinadora nacional guerrillera (CNG) en 1985 y la coordinadora guerrillera Simón Bolívar (CGSB) en 1987.

- ✓ Lograron establecerse como grupo armado hasta el 25 de enero de 1991.

Sesión 2:

El lucrativo negocio del narcotráfico: Los Capos y sus Carteles.

Antes de empezar con los grandes capos del narcotráfico, hay que tener en cuenta que el narcotráfico aparece en la escena del CAIC en primera instancia como tipología, es decir, como un negocio que utilizó la guerrilla para conseguir financiación (dinero) cobrando por permitir el tránsito de la droga por el territorio que ellos controlaban. Sin embargo, el negocio resultó tan rentable que luego de él emergieron los grandes jefes narcotraficantes que participarían de manera directa en las dinámicas del CAIC. Recordemos.

Para finales de la década de los setenta ocurrió en el país una alta producción y distribución de marihuana para solventar la demanda del mercado extranjero, principalmente los Estados Unidos. Esto posibilitó que los emergentes comercializadores colombianos incursionaran en el negocio del narcotráfico a gran escala, llegando a originar en Colombia lo que se conoció como la “Bonanza Marimbera”, un eufemismo que denominó la creciente y ostentosa riqueza producida por la distribución y venta de la Marihuana, especialmente en la costa atlántica colombiana.

Para profundizar un poco en el tema, nos apoyaremos en el componente cinematográfico y visualizaremos la película *Pájaros de Verano*. Este largometraje de ficción nos permite entender la dinámica generada en dicha bonanza y, asimismo, analizar el impacto social que produjo el narcotráfico en la comunidad indígena Wayuu y replicarlo en la sociedad colombiana.

Si bien, la película tiene como protagonistas a una familia de la etnia Wayuu (un grupo indígena colombiano ancestral que habita la zona norte del país) deja entrever la forma como el narcotráfico logra permear los cimientos culturales del clan Wayuu, desestabilizando física y emocionalmente a sus habitantes. Esto es importante resaltarlo, ya que para los Wayuu su familia o clan está por encima de todo, al igual que su cosmovisión del mundo y sus creencias hacen parte del terreno de lo divino y lo profano, cosas con las que no se discute ni se negocia.

El narcotráfico representa –en la película- ese ser maligno e intangible (Wanülü) que sobrepasa las fronteras imaginarias y se inserta en las normas establecidas por la propia cultura para trastocarlas e infringirlas sobreponiéndose a ellas, dejando en claro cuál es su capacidad de daño, tanto para la cultura Wayuu como también para la sociedad colombiana en general.

Por lo tanto, la película es muy apropiada para trabajar y representar cuales son las causas y consecuencias del narcotráfico, entendido como una tipología del CAIC. De esta forma, es viable proyectarla a los estudiantes para que visualicen, a través de la película, un conflicto familiar detonado por la presencia del narcotráfico, enmarcado en una cultura ancestral indígena importante del país, donde al igual que las demás culturas indígenas colombianas han resistido a la invasión y la expropiación durante siglos, como también han luchado para mantener el control sobre su territorio y, asimismo, sus formas de autogobierno. Pero a pesar de ello, no estuvieron exceptas dentro del escenario conflictivo que analizamos con nuestra propuesta didáctica, y para los Wayuu fue este un episodio histórico donde les tocó experimentar las consecuencias del CAIC y la presencia invasiva de un demonio (o agente externo enmarcado en el narcotráfico) que se atrevió a modificar sus patrones culturales, profanando sus lugares sagrados y entrándolos a la lógica de la guerra y a la eliminación del otro como fuente de poder. Todo ello es posible reflejarlo con la película Pájaros de Verano y relacionar lo ocurrido en la etnia Wayuu con las demás culturas que habitan el territorio colombiano.

La película Pájaros de Verano permite entender mejor la aparición del narcotráfico en Colombia y, para nuestro tema de interés, es posible proyectarlo y analizarlo como Tipología del CAIC en un principio y luego, comprender como años después esta Tipología le dio vida a otro Actor del CAIC



Pájaros de Verano (2018) 125 min.

País: Colombia

Dirección: Carolina Gallego y Ciro Guerra

Guion: María Camila Arias y Jaques Toulemonde

Música: Leonardo Heiblum

Fotografía: David Gallego

Reparto: Carmiña Martínez, José Acosta, Natalia Reyes, Jhon Narváez, Greider Meza, José Vicente Cote, Juan Bautista Martínez

Productora: Co-production Colombia-Dinamarca-México; Ciudad Lunar Producciones, Blond Indian Films, Pimienta Films, Snowglobe Films, Films Boutique, Ibermedia

Sinopsis: Rapayet busca casarse con Zaida la hija de Úrsula, mujer valiente, respetada y jefa de un clan (familia) tradicional Wayuu. Rapayet tendrá que asumir el poder, los negocios y el carácter de Úrsula para llevar el control de su clan. Los problemas del narcotráfico y el juego de poderes harán que dos clanes se enfrenten en una guerra que extrapola las tradiciones ancestrales de la cultura Wayuu.

Actividad 7

VISUALIZO Y ANALIZO EL COMPONENTE CINEMATOGRAFICO

Profesor

- Proyecta las secuencias audiovisuales de la película *Pájaros de Verano*, realizando una presentación previa de ella (ficha técnica y sinopsis)
 - Proyecta las siguientes secuencias audiovisuales:
 - Desde los minutos **00:00~03:22**. En esta primera secuencia se hace la introducción de Úrsula y Zaida (Madre e Hija) personajes principales de la película. Además, se utiliza para resaltar la importancia que tiene la familia para el clan
-

Wayuu en el relato que sostienen entre ellas. Esto nos ayudará a comprender mejor la degradación que, más adelante, permitió el narcotráfico en ellos.

- Desde los minutos **09:03~09:12**. Esta secuencia sirve para hacer la presentación e introducción a otros dos personajes principales: Rapayet (futuro esposo de Zaida) y el Palabrero (Tío de Rapayet).
- Desde los minutos **10:49~15:20**. En esta parte es importante hacer énfasis en el poder que tiene el palabrero y su categoría ‘especial’ por ser el portador de la palabra y de la mujer dentro de la cultura Wayuu representada en Úrsula. Esta secuencia permitirá analizar las dinámicas culturales de los Wayuu y la presentación personal de los personajes principales (Vestimenta, lujos y actitud)
- Desde los minutos **18:50~21:48**. Aquí es posible observar la introducción de Rapayet al negocio del tráfico de Marihuana. Esta secuencia permite ubicar a los estudiantes en el contexto histórico para analizar la influencia anticomunista que se vivía en aquella época y la figura de los *Cuerpos de Paz*.
- Desde los minutos **27:30~30:20**. En esta secuencia se hace la introducción de Aníbal (Primo de Rapayet y personaje determinante en la historia), asimismo de Bill quién representa el inicio de la ‘Bonanza’ para Rapayet y su familia.
- Desde los minutos **37:56~47:20**. Identificar la presentación personal de los personajes principales (Vestimenta, lujos, vehículos y actitud) y realizar un ejercicio comparativo entre un ‘antes y ahora’ con la anterior secuencia y las transformaciones que permitió el narcotráfico en los personajes. Observar el papel de la Policía Nacional y su participación por medio de la extorsión (soborno) en el tráfico de la Marihuana. Analizar la muerte del personaje de ‘Moncho’ como consecuencia al respeto por las leyes que determinan la cultura Wayuu.
- Desde los minutos **1:28:37~1:34:35**. Esta secuencia permite presentar al narcotráfico como un demonio o espíritu maligno (Wanülü) que degradó las familias y clanes que presenta la película, y transcender esta situación a la sociedad colombiana en general, para explicar cómo el

	narcotráfico –al igual que en la cultura Wayuu- permeó las estructuras sociales acabando con las leyes sagradas de la cultura Wayuu. Asimismo, pasó con el narcotráfico en el resto del país. • Después de la proyección discute con los estudiantes el argumento de las secuencias seleccionadas y dirige las reflexiones que pueden surgir de la actividad.
Estudiantes	• Después de ver las secuencias, dialoga con la clase alrededor de lo visto. • Ubícate en el contexto histórico que muestra la película y reflexiona sobre las problemáticas sociales que vivían los colombianos durante la década de los setenta. • Identifica las causas que posibilitaron la aparición del Narcotráfico en Colombia. • Relaciona los conflictos originados en el clan Wayuu con los conflictos sociales ocurridos en el resto del país a raíz del narcotráfico • Reflexiona con tus compañeros y el profesor alrededor de las siguientes preguntas: ¿Qué ocasionó el narcotráfico dentro del clan Wayuu y la familia de Rapayet? ¿Cuáles fueron los cambios que tuvieron Rapayet, Zaida, Aníbal y Úrsula después de la Bonanza Marimbera? ¿Cuál era la presencia del estado colombiano en las zonas rurales en que se desarrolla la película? ¿Cómo aparecen allí?

La cocaína como producto de exportación.

A mediados de los ochenta, ya el narcotráfico -como tipología- había cogido la fuerza suficiente para darle vida a los que serían los nuevos actores del CAIC. Los grandes narcotraficantes que emergieron con nombre propio (Pablo Escobar; Jorge, Luis y Fabio Ochoa; Gilberto y Miguel Rodríguez Orejuela; Gonzalo Rodríguez Gacha y Carlos Lehder) y posteriormente crearon sus respectivos carteles y oficinas (Cartel de Medellín, Cartel de Cali y la oficina de Envigado) iban a participar de manera directa del conflicto armado, con maniobras que le cambiarían el rumbo, haciéndolo más intenso y focalizándolo en escenarios urbanos que años atrás estuvieron al margen de la confrontación armada, como en su momento lo fueron los barrios, las comunas y los tugurios de algunas ciudades del centro del país. De modo similar, los nuevos capos, se infiltraron en el terreno de lo público inyectando su capital económico a campañas políticas municipales, departamentales y hasta presidenciales; asimismo, apoyaron a grupos guerrilleros y paradójicamente, patrocinaron la creación de grupos paramilitares y contraguerrilla.

El narcotráfico como un ‘virus’ que corrompió la estructura político, social y cultural de Colombia.

El narcotráfico se esparció como un virus que permeó las estructuras sociales y políticas del país, adhiriendo adeptos entre la ciudadanía marginada, corrompiendo políticos a su favor y asesinando a quienes no estuvieran de acuerdo con ellos. Tanto jueces de la república como funcionarios del gobierno cayeron en medio de esta fatídica dualidad y fue así que entre 1985 y 1987 asesinaron a decenas de jueces y magistrados que adelantaban investigaciones contra los capos del narcotráfico, incluso a quién en su momento fue el ministro de justicia Rodrigo Lara Bonilla. En efecto, las consecuencias del narcotráfico llegaron a tal punto de desestabilizar lo suficiente al país para que el Estado colombiano tuviera que equiparar sus fuerzas -al igual que lo estaba haciendo con la guerrilla- para contenerlo.

La incursión paramilitar en Colombia: El tercer Actor del CAIC.

Aunque ya en la época de la Violencia se habían referenciado con la banda criminal de los Pájaros y su cuadrilla de Chulavitas y que luego, décadas después, grupos armados paramilitares volvían a incursionar en prácticas guerreristas a finales de los ochenta bajo órdenes y mando de los capos del narcotráfico, naturalmente, bajo el manto de la ilegalidad. Fue sólo hasta el año de 1993 que el ministro de defensa Fernando Botero Zea impulsó la creación de asociaciones de vigilancia rural bajo el respaldo legal dado por los decretos 2535 y 356 y se establecieron jurídicamente las CONVIVIR como grupos de autodefensas campesinas, con el argumento de ser cooperativas encargadas de contribuir con labores de inteligencia para las fuerzas armadas.



Figura 9. Cartel publicitario de las CONVIVIR

Las CONVIVIR que surgieron en el departamento de Antioquia bajo el mandato de quien en su momento era el gobernador Álvaro Uribe Vélez, serían declaradas inexecutable en el año 1999, pero ya había pasado bastante tiempo para que este proyecto paramilitar tomara la fuerza suficiente ampliando su campo de acción por casi todo el país, y de allí nacieran, autoproclamadas, las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) bajo el liderazgo de los hermanos Fidel, Vicente y Carlos Castaño Gil.

Las AUC, hijas de las Convivir, entrarían a la dinámica del CAIC como un nuevo modelo paramilitar cuyo propósito era “refundar la patria” con una fuerte ofensiva militar contra la guerrilla y la población civil¹⁴⁵. De esta manera se cometieron los actos más atroces que ocurrieron en Colombia en las postrimerías del siglo XX. Los genocidios, las masacres, las detenciones-desapariciones, las eliminaciones selectivas, individuales y colectivas y la mal llamada limpieza social de delincuentes comunes, drogadictos y homosexuales perpetuadas por este actor del conflicto armado fueron actos que escandalizaron a toda Colombia y sembraron terror en la población, especialmente en la zona rural o campesina. Desencadenando con ello cada vez más desplazamientos forzados que aumentaban las cifras de los siervos sin tierra y la concentración poblacional en las diferentes ciudades capitales del país.



Figura 10. Imagen sobre los Actores del CAIC. De creación propia.

¹⁴⁵ Centro Nacional de Memoria Histórica. *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad (Resumen)*. 1 ed. (Bogotá: imprenta nacional de Colombia, 2013): 45-46.



CUARTA UNIDAD

TIPOLOGÍAS DEL CAIC.

Siguiendo el hilo conductor de la propuesta didáctica, nos adentraremos en la segunda categoría que denominaremos Tipologías del CAIC. Éstas nos van a permitir destacar las formas, metodologías y estrategias que utilizaron cada uno de los actores del conflicto armado como mecanismos de guerra, y que determinaron el ritmo y el curso del CAIC, bien para disminuirlo, para aumentarlo o, en el peor de los casos, para perpetuarlo.

Conociendo los métodos que cada actor del CAIC utilizó en la lucha armada, comprenderemos mejor las consecuencias que desencadenaron su participación y la vigencia que tienen algunas de ellas en la situación actual del país.

¿Qué es una toma a la población? ¿Qué es el desplazamiento forzado? ¿Qué es Genocidio? ¿Quiénes han practicado el secuestro y la extorsión en el CAIC? ¿Qué significa un 'Falso Positivo'? ... Cuéntanos, que sabes sobre esto

Actividad 8

IDENTIFICO Y RECONOZCO LAS TIPOLOGÍAS DEL CAIC

Profesor	Realiza preguntas puntuales a los estudiantes sobre el Conflicto Armado Interno en Colombia (CAIC) y las formas en que cada actor participó en él
Estudiantes	- Relaciona el listado de las tipologías que aparecen al lado izquierdo con el listado de los actores del CAIC que aparecen al lado derecho. ¿Podrías reconocer quiénes las han practicado? ¿Cuál de las tipologías que aparecen allí conoces o has escuchado de ella? De ser así, cuéntanos ¿Qué significa para ti esa tipología y con qué actor del CAIC la relacionarías? - Observa ambas listas y responde las preguntas con el apoyo de tus compañeros y docente

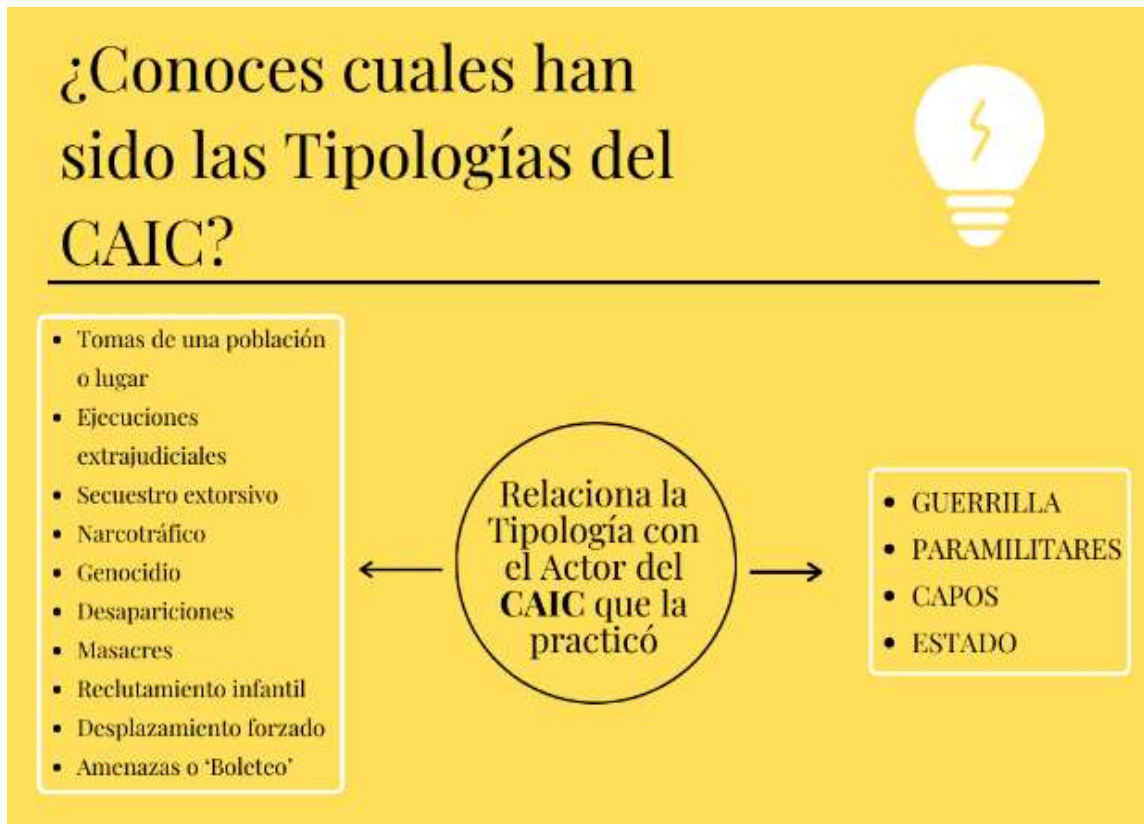


Figura 11. Actividad sobre las Tipologías del CAIC. De creación propia

Ahora, nombraremos diez (10) tipologías que se relacionan directamente con el CAIC, haciéndole una breve descripción, ubicándola en el contexto histórico colombiano e identificaremos cuales han sido los Actores del CAIC que las practicaron.

Sesión 1

1) Reclutamiento infantil.

Esta tipología consistió en vincular por obligación a menores de edad en los grupo u organizaciones armadas que estuvieron participando de manera directa en las dinámicas del CAIC. Esta tipología fue ejercida desde comienzos de la década de los sesentas, precisamente en la época que germinó el ideal guerrillero en Colombia. El reclutamiento infantil fue una práctica ejercida –en primera instancia- por los grupos guerrilleros, pero que con el paso del tiempo y la aparición de otros Actores del CAIC como los narcotraficantes y los Paramilitares, la fueron implementando como estrategia para engrosar sus filas. Desde 1960 hasta el 2016 se conoce la cifra de 17.775 víctimas menores de edad vinculadas a actividades bélicas. Esta tipología fue practicada por los siguientes actores del CAIC:

- ✓ FARC
- ✓ ELN
- ✓ CAPOS
- ✓ AUC



Figura 12. Caricatura sobre el reclutamiento infantil. De Julio César Gonzáles 'Matador'

- ✓ Esta Tipología está tipificada en el Código Penal (CP) de Colombia como **Reclutamiento ilícito** en el artículo 162 y como **Uso de menores de edad** en la comisión de delitos en el Artículo 188D, con una sanción de 10 a 20 años de prisión.

2) Tomas de población o lugar.

Esta tipología fue desarrollada especialmente por los grupos guerrilleros y consistió en tomar por la fuerza y con las armas una población (Vereda, Corregimiento o Municipio) o un lugar (Puestos de Policía o edificios estatales). Uno de sus principales intereses era ejercer control territorial sobre las poblaciones donde había muy poca presencia del Estado. También, en un par de casos especiales, hubo tomas de edificios emblemáticos del poder gubernamental para ejercer presión política al gobierno de turno. Este hecho puntual lo realizó el **M-19**, quiénes en una avanzada militar se tomaron la embajada de República Dominicana y posteriormente el Palacio de Justicia. El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) tiene registrados un total de **1.755** incursiones guerrilleras en centros poblados y cabeceras municipales entre **1965 y 2013**, de las cuales **609** fueron tomas de poblados y **1.146** correspondieron a ataques a puestos de policía.¹⁴⁶ (Ver figura 13)

Esta tipología fue practicada por diferentes grupos armados guerrilleros durante el CAIC, sin embargo, algunos fueron más incisivos que otros y lo practicaron como una estrategia de combate en gran parte del territorio colombiano.

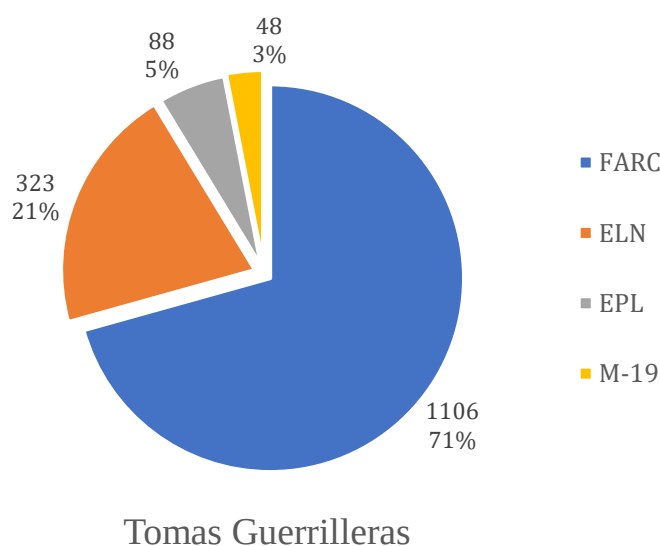


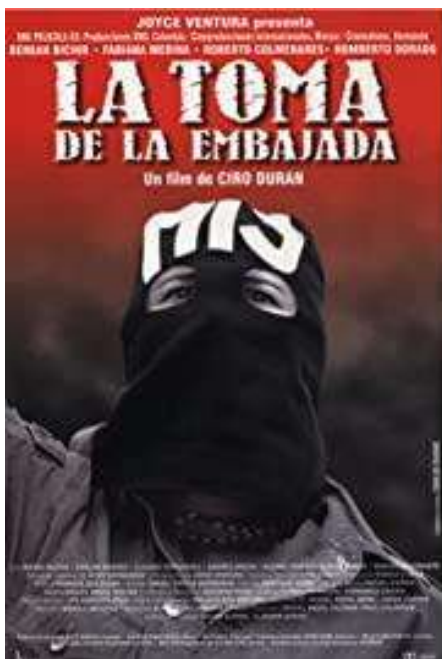
Figura 13. Porcentaje de las tomas guerrilleras. De creación propia a partir de Centro Nacional de Memoria Histórica, *Tomas y ataques guerrilleros (1965 - 2013)*, 1º ed. (Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2016).

¹⁴⁶ Centro Nacional de Memoria Histórica, *Tomas y ataques guerrilleros (1965 - 2013)*, 1º ed. (Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2016).

- ✓ La toma de población o lugar está tipificada en el Artículo 148 del Código Penal como **toma de rehenes**, con una sanción de **30 a 46** años de prisión.

Esta tipología es posible visualizarla a través del componente cinematográfico con la película *La toma de la embajada* (2000) del director **Ciro Durán**

La toma de la Embajada permite acercarnos mejor la tipología que estamos referenciando. Esta película que está basada en hechos reales, recrea los más de 60 días que transcurrieron secuestrados los embajadores por parte de miembros de la guerrilla del **M-19**.



La toma de la embajada (2000) 110 min.

País: Colombia

Dirección: **Ciro Durán**

Guion: **Ciro Durán**

Música: Enrique Quezadas

Fotografía: Rodolfo Beer

Reparto: Demian Bichir, Fabiana Medina, Humberto Dorado, Vicky Hernández, Manuel Busquets, Bruno Bichir, Andrea Quejuán, Andrea Guzmán, Susana Torres

Productora: Coproducción Colombia-México-Venezuela; Bella Clara Ventura, Xenon Films, Estudios Churubusco

Sinopsis: Un grupo de guerrilleros pertenecientes al M-19 deciden tomarse la embajada de República Dominicana mientras allí se encuentran reunidos varios embajadores de otros países. La película, que recrea un episodio real ocurrido en la ciudad de Bogotá en el año 1980, se apoya en videos de archivo que alterna con situaciones recreadas por la ficción. La

película proyecta los más de 2 meses que estuvieron secuestrados los 14 embajadores junto con los guerrilleros.

Actividad 9

VISUALIZO Y ANALIZO EL COMPONENTE CINEMATOGRAFICO	
Profesor	• Proyecta la película realizando una presentación previa del mismo (ficha técnica y sinopsis) • Proyecta las siguientes secuencias audiovisuales: • Desde los minutos 00:00~03:54. En esta parte se ubica el lugar dónde se va a desarrollar toda la película, además, es posible identificar al grupo guerrillero M-19 y el camuflaje utilizado durante la toma. • Desde los minutos 05:53~10:12. Esta secuencia sirve para observar la toma del edificio. Aquí es importante resaltar la conjugación entre lo que es ficción y lo que fue real, pues el director proyecta la actuación (ficción) a la par que mezcla videos de archivo (real) de lo ocurrido aquel día • Desde los minutos 16:18~19:03. En esta parte es importante hacer énfasis en el contexto histórico y especialmente, en las problemáticas sociales que se vivía en ese momento, pues durante la secuencia se comenta el objetivo principal de la toma a la embajada. • Después de la proyección discute con los estudiantes el argumento de las secuencias seleccionadas y dirige las reflexiones que pueden surgir de la actividad.
Estudiantes	• Después de ver las secuencias, dialoga con la clase alrededor de lo visto. • Ubícate en el contexto histórico que muestra en la película y relaciónalo con los temas que has visto hasta ahora. • Reflexiona con tus compañeros y el profesor alrededor de las siguientes preguntas: ¿Cómo estaban vestidos los guerrilleros y por qué? ¿cuál era la intención del M-19 al realizar la toma

de rehenes? ¿Qué puedes opinar de la mezcla entre la actuación (ficción) con los videos de archivo (real)?

- ✓ En los siguientes mapas podrás ver los departamentos dónde ocurrieron varias de las *tomas de población o lugar* que cometieron algunos de los Actores del CAIC:



Tomas guerrilleras de las FARC:

- ✓ Las **FARC** concentraron sus acciones en los departamentos de Cauca (244 acciones), Antioquia (113), Nariño (87), Cundinamarca (74), Huila (67) y Tolima (66).

Tomas guerrilleras del ELN:

- ✓ Las incursiones del **ELN** se localizaron de forma preponderante en los departamentos de Antioquia (66), Norte de Santander (49), Santander (36) y Cesar (34).





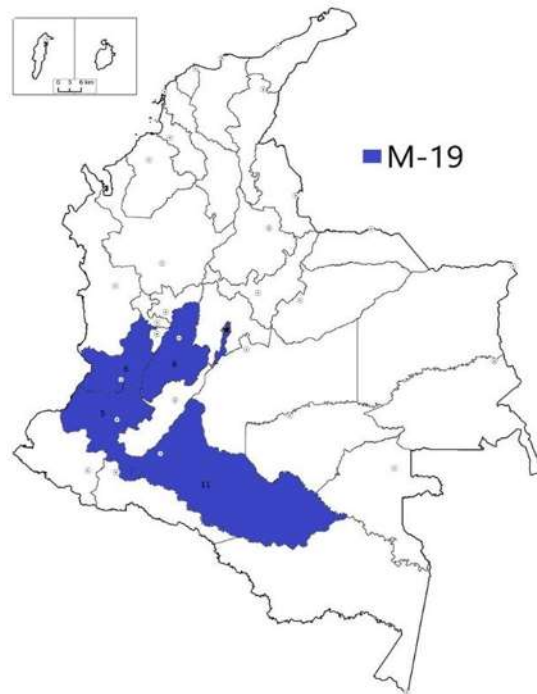
Tomas guerrilleras del EPL:

- ✓ Las incursiones del **EPL** se concentraron en Antioquia (**43**) y Córdoba (**16**).

147

Tomas guerrilleras del M-19:

- ✓ El principal centro de operaciones del **M-19**, en lo concerniente a tomas y ataques, estuvo ubicado en los departamentos de Caquetá (**11**), Tolima y Valle del Cauca (**6 c/u**), Cauca (**5**) y el Distrito Capital (**2**).



¹⁴⁷ Mapas de Colombia con sus respectivas tomas guerrilleras. De creación propia a partir de Ibid.

Sesión 2

3) Genocidio.

El genocidio, según la Real Academia Española (RAE), está definido como el exterminio o la eliminación arbitraria y sistemática de un grupo humano por motivo de raza, etnia, religión, política o nacionalidad. Uno de los más conocidos fue el genocidio que sufrió el pueblo judío a manos del ejército alemán dirigido por Adolf Hitler, durante la segunda guerra mundial. En Colombia, esta tipología se padeció en el país antes de que pudiéramos hablar sobre el CAIC. Recuerden, en el periodo histórico denominado como *la Violencia* donde predominó el fanatismo político y con él, la necesidad de eliminar al otro tan sólo por pertenecer al partido político contrario.

Dentro de la temporalidad del CAIC, el genocidio hasta ahora reconocido fue el cometido contra la **Unión Patriótica (UP)** en la década de los ochentas. La UP conformado por miembros desmovilizados de las FARC, simpatizantes del partido comunista, líderes indígenas, estudiantiles y sindicales. En las primeras elecciones que participó, en 1986, obtuvo más de 320 mil votos que le permitieron obtener una significativa representación parlamentaria y más de 350 concejales en todo el país¹⁴⁸. Desafortunadamente, este proyecto de desmovilización y reinserción ciudadana no fue aceptado por sectores de extrema derecha quienes aliados con grupos paramilitares y Capos del narcotráfico acabarían por la vía armada a este prospecto político, asesinando y desapareciendo a centenares de personas entre militantes y simpatizantes de la UP.



¹⁴⁸ Iván, Cepeda Castro. “Genocidio político: El caso de la Unión patriótica en Colombia”. *Revista CEJIL. Debates sobre derechos humanos y el sistema iberoamericano*, n° 2, (2006): 104.



La Unión Patriótica (UP) surgió en el marco de un proceso de paz que se dio con el gobierno nacional en el año de 1984. Trágicamente vivió un exterminio sistemático de sus máximos representantes y muchos simpatizantes que desencadenó un genocidio político dónde asesinaron a cerca de 4.000 personas.

- ✓ El Genocidio está tipificado en el artículo 101 del Código Penal con una sanción de 40 a 50 años de prisión

4) Masacres.

Esta tipología fue desarrollada especialmente por los grupos Paramilitares como estrategia macabra para lograr ejercer control territorial en las zonas donde la guerrilla hacía presencia. No obstante, la guerrilla también cometió masacres, pero en menor medida en comparación con los Paramilitares. Ésta es una tipología que posibilitó esparcir el terror dentro de la población colombiana -especialmente la campesina- generando pánico en el territorio colombiano y desencadenando otras tipologías a causa de las masacres. Las desapariciones y el desplazamiento forzado fueron otras dos tipologías que se desbordaron como consecuencia de la cantidad de masacres perpetuadas por los actores del CAIC antes nombrados.

Éstas fueron algunas de las masacres cometidas en Colombia durante el CAIC:

MASACRES ¹⁴⁹			
Municipio	DEPARTAMENTO	AÑO	VÍCTIMAS
Segovia	Antioquia	1988	43
Trujillo	Valle	1988 ~ 1994	Cerca de 342
El Nilo	Cauca	1991	21

¹⁴⁹ Creación propia a partir de: <https://www.elspectador.com/noticias/judicial/historia-de-las-masacres-en-colombia/>. Y visita a la Asociación Familiar de Víctimas de Trujillo (AFAVIT) en abril del 2021.

Apartadó	Antioquia	1994	34
El Tigre	Putumayo	1996	26
El Aro	Antioquia	1997	15
Mapiripán	Meta	1997	45
San Carlos	Antioquia	1997~2006	Cerca de 275
Tame	Arauca	1998	17
Barrancabermeja	Santander	1998	32
El Salado	Bolívar	2000	46
El Naya	Cauca	2001	Cerca de 200
Comuna 13/Medellín	Antioquia	2002	Cerca de 150
Bojayá	Chocó	2002	79
Bahía Portete	Guajira	2004	12
Llorente	Nariño	2004	20
El Charco	Nariño	2007	11

- ✓ Las Masacres están tipificadas como Actos de barbarie, Terrorismo y Tortura en los artículos 144, 145 y 178 del código penal con una sanción de 20 a 38 años de prisión.

5) Desapariciones

Esta tipología fue perpetrada por todos los actores del CAIC. Cada uno se encargó de practicarla como estrategia para sembrar terror y desaparecer con los cuerpos todo rastro que vinculara a los victimarios con la víctima. Si bien, cada una de las tipologías tienen consecuencias irreparables, las desapariciones resultan ser una de las más complejas, pues a diferencia de las demás, es la única que no les permite a las familias de las víctimas ‘descansar en paz’ y hacerles el duelo necesario a sus seres queridos, ya que debido a la ausencia del cuerpo y la falta de información para encontrarlo, no se tiene la certeza si están muertos.

- ✓ En Colombia la cifra de los desaparecidos está cerca a las 100 mil personas durante el CAIC.
- ✓ La **Desaparición forzada** está tipificada en el artículo 165 del Código Penal con una sanción de 30 a 45 años de prisión

HAZLO DESDE CASA

Escucha la canción "Los Desaparecidos" de Rubén Blades y relaciona la letra con lo que hemos visto hasta ahora.

Piensa en las preguntas que se nombran en el coro de la canción e intenta darle respuesta.





Figura 14. Actividad sobre los desaparecidos. De Creación propia. Caricatura de Carlos Latuff.

6) Desplazamiento Forzado

Esta tipología, nuevamente, aparece en el escenario colombiano antes del CAIC. En el periodo de *la Violencia*, que fue determinante para el devenir histórico del país y que engendró varias de las tipologías que años más tarde se extralimitaron en el CAIC, como ocurrió con el desplazamiento forzado, ya que mucha población campesina huyó de sus fincas, veredas y corregimientos hacía las ciudades que, en su mayoría, eran las capitales

municipales del departamento. En consecuencia, de los enfrentamientos violentos entre los fanáticos Liberales y Conservadores.

Durante el CAIC, el desplazamiento forzado aumento de manera considerable la población campesina que, al igual que años atrás, huían de sus hogares como consecuencia de los constantes enfrentamientos entre la Guerrilla, el Ejército Nacional y Paramilitares. Sin embargo, esta tipología también fue una estrategia que utilizaron algunos actores del CAIC para poder apropiarse de las tierras abandonadas por los campesinos para luego venderlas a terceros.

Según el CNMH, en Colombia hay alrededor de 6.433.115 de población desplazada de la cual el 87% de ellos han sido población de zonas rurales. De esa cifra se estima que 869.863 son desplazados étnicos entre los que se encuentran Indígenas, Afrocolombianos y población Room (Gitanos). Asimismo, 3.301.848 han sido mujeres entre los 18 y 60 años, mientras que 3.130.014 fueron hombres entre los 18 y 60 años

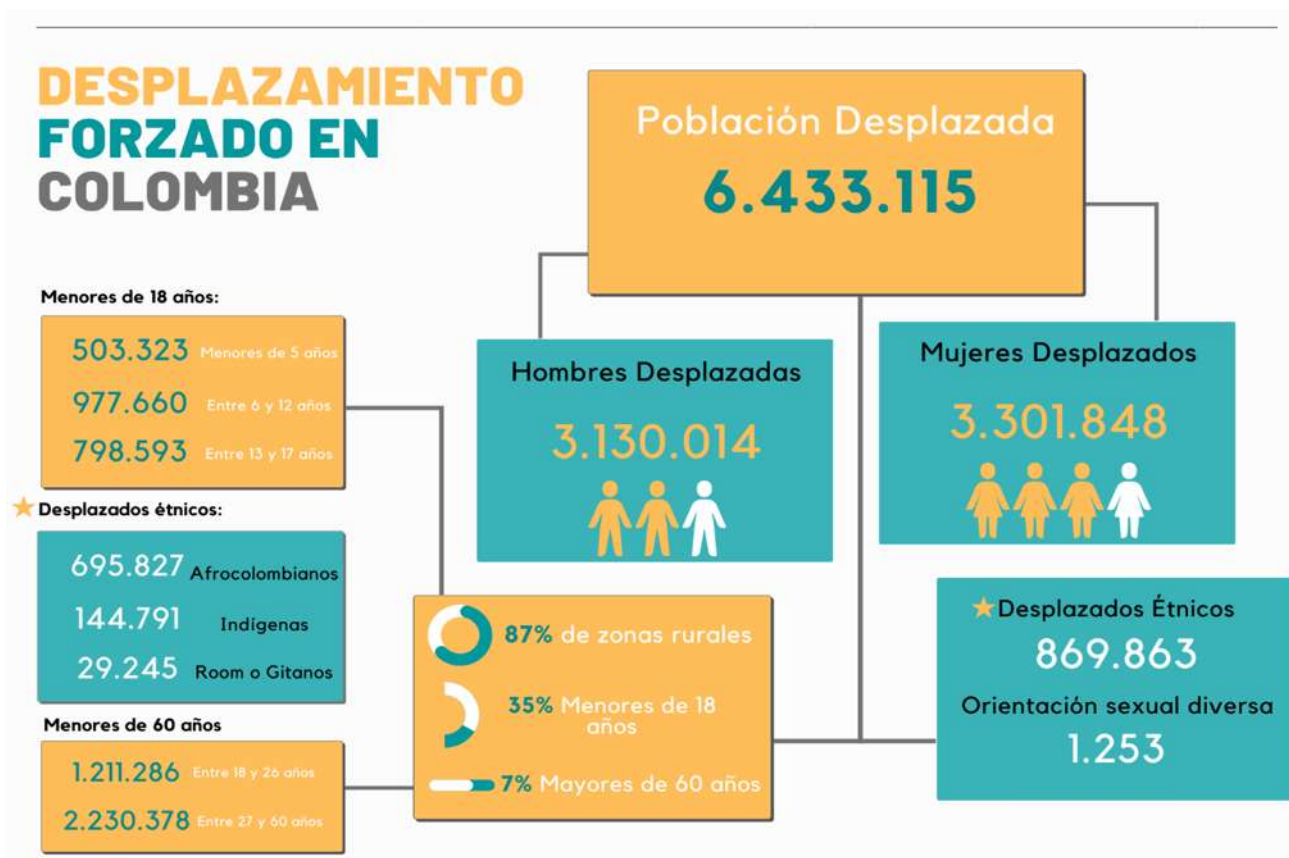


Figura 15. Infografía sobre el desplazamiento forzado en Colombia. De creación propia a partir de Centro Nacional de Memoria Histórica, “Una Nación desplazada”, <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/desplazamientoForzado/>

- ✓ El Desplazamiento Forzado está tipificado en los artículos 151, 159 y 180 del código penal, con una sanción de 9 a 18 años de prisión

Actividad 10

VISUALIZO Y ANALIZO EL COMPONENTE CINEMATOGRAFICO	
Profesor	• Proyecta el cortometraje ‘Pueblo sin tierra’¹⁵⁰ realizando una presentación previa del mismo (ficha técnica y sinopsis) • Después de la proyección discute con los estudiantes el argumento del cortometraje y la técnica utilizada en la animación. • Dirige las reflexiones que pueden surgir de la actividad.
Estudiantes	• Después de ver el cortometraje, dialoga con la clase alrededor de lo visto. • Piensa en las situaciones que se presentan en el cortometraje y relacionalo con los temas que has visto hasta ahora. • Reflexiona con tus compañeros y el profesor alrededor de las siguientes preguntas: ¿De qué zonas son los personajes que muestran y a dónde van a parar? ¿Qué fue lo que hizo desplazar a la señora mayor de edad? ¿Puedes identificar que Actor del CAIC es quién comete los desplazamientos? ¿Qué tal te pareció la animación?

Sesión 3

7) Narcotráfico

Recordemos que el narcotráfico aparece en la escena del CAIC en primera instancia como tipología, es decir, fue una estrategia que utilizó la guerrilla para conseguir financiación

¹⁵⁰https://www.youtube.com/watch?v=LQlpVKt5IVE&t=5s&ab_channel=CentroNacionaldeMemoriaHist%C3%B3rica

(dinero) y continuar con la lucha armada. A través de retenes o ‘peajes’ extorsionaban (cobraban dinero) por permitir el tránsito a los cargamentos de marihuana y de cocaína por el territorio que ellos controlaban. Al igual que la guerrilla, la Policía y el Ejército Nacional sobornaron a los narcotraficantes por permitir el paso de la droga en algunas zonas del país. Posteriormente, El auge que se vivió a principios de la década de los ochentas por la alta demanda proveniente de los EEUU para el consumo de cocaína, emergieron en Colombia los grandes Capos del narcotráfico, con sus respectivos carteles. Ya a mediados de la década de los noventas, los grupos guerrilleros que seguían conformados al margen de la ley, habían perdido su horizonte político para llegar al poder por medio de las armas y, en consecuencia a la rentabilidad desbordada del narcotráfico, optaron por crear sus propios laboratorios para la fabricación de cocaína y disputarse con los Capos y los Paramilitares las rutas para su exportación.

De manera que, esta tipología involucró a todos los actores del CAIC y le dio vida a uno de ellos, pues fue gracias a ella que nacieron los grandes Capos del narcotráfico. Su mayor campo de acción fue en las zonas marginadas de las principales ciudades del país a través del microtráfico en ‘las ollas’. Al igual que los Capos y la Guerrilla, los Paramilitares se beneficiaron con el narcotráfico, ya que crearon alianzas estratégicas para sus acciones contraguerrilla que fueron financiadas por el narcotráfico. Asimismo, los Capos financiaron campañas políticas para acceder al poder ejecutivo, desde alcaldes, gobernadores, representantes a la cámara, senadores y hasta candidatura presidenciales fueron y siguen siendo apoyadas por dinero vinculado al narcotráfico.

- ✓ El narcotráfico está tipificado como Tráfico, fabricación o porte de estupefacientes en el artículo 376 del Código Penal con una sanción de 10 a 30 años

8) Secuestro

Esta tipología, al igual que las tomas de población o lugar, fue practicada principalmente por los grupos guerrilleros. Esta fue una estrategia militar que la Guerrilla utilizó como medio de financiación para su organización. Con ella privaban de la libertad a ganaderos, narcotraficantes, terratenientes y a sus familiares para pedir altas sumas de dinero a cambio de su libertad. Asimismo, lo hicieron con dirigentes políticos y con soldados y policías que caían presos después de un combate.

Esta tipología creció exponencialmente en la década de los noventa. Bajo el eufemismo de ‘Pesca Milagrosa’, la guerrilla limitaba el tránsito por algunas regiones del país que ellos controlaban y de manera indiscriminada, secuestraron a miles de personas, entre ellas a la que en su momento fue la candidata presidencial Ingrid Betancourt. La investigación del CNMH, ‘Una sociedad secuestrada’ advierte que este flagelo ha trastocado la existencia de 39.058 personas en Colombia en los últimos cuarenta años¹⁵¹

- ✓ El secuestro extorsivo está tipificado en el artículo 169 de Código Penal con una sanción de 30 a 45 años de prisión.

9) Crímenes de Estado y ejecuciones extrajudiciales

Como su nombre lo indica, esta tipología fue ejecutada exclusivamente por miembros del Estado colombiano. Se les denominan así a los asesinatos perpetrados por miembros de las fuerzas armadas estatales (Ejército Nacional y Policía Nacional) en situaciones aisladas a los enfrentamientos bélicos entre el Estado y los grupos armados al margen de la ley. Esta tipología cobró protagonismo durante los dos periodos presidenciales del gobierno precedido por Álvaro Uribe Vélez (2002-2010). Su proyecto político denominado ‘Seguridad Democrática’ consistió en acabar con la guerrilla de manera directa por la vía armada.

De tal forma, impulsó el fortalecimiento de las fuerzas armadas y logró dar de baja a cabecillas de la organización. Sin embargo, en su afán por demostrar resultados y con el propósito de prolongar su política gubernamental, el Ejército Nacional comenzó aumentar las cifras de los muertos en combate bajo una macabra estrategia de pasar como guerrilleros a ciudadanos del común, no pertenecientes a ningún grupo armado.

Este hecho, que se conoce bajo el eufemismo de ‘falsos positivos’ cobró la vida –en un principio- de 2248 víctimas. Luego, tras la participación de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) en el esclarecimiento de los hechos y la búsqueda de la verdad, la Sala de Reconocimiento de la JEP abrió el caso 03 que investiga las “Muertes ilegítimamente

¹⁵¹ Centro Nacional de Memoria Histórica. *Una sociedad secuestrada*. (Bogotá: Imprenta Nacional, 2013): 21.

presentadas como bajas en combate por agentes del Estado”, a partir del informe No.5 de la Fiscalía. Este informe indica que hubo un total de 2.248 víctimas, entre 1988 y 2014. El fenómeno allí descrito aumentó de manera sustancial a partir del año 2002 y tuvo su etapa más crítica entre 2006 y 2008 donde se llegaron a registrar la cifra de 6402 víctimas de los falsos positivos.

Las víctimas de este delito fueron inicialmente campesinos y habitantes de zonas rurales del país, aunque posteriormente, esta tipología se replicó en las zonas urbanas, asesinando de manera indiscriminada a personas en condición de vulnerabilidad socioeconómica, trabajadores informales, habitantes de calle y hasta personas en condición de discapacidad.

Actividad 11

VISUALIZO Y ANALIZO EL COMPONENTE CINEMATOGRAFICO

Profesor

- Proyecta la película realizando una presentación previa del mismo (ficha técnica y sinopsis)
 - Proyecta las siguientes secuencias audiovisuales:
 - Desde los minutos **10:26~11:46**. En esta parte se puede analizar el encuentro de los dos personajes que allí aparecen: su actitud sospechosa, la paranoia que manifiesta uno de ellos y el diálogo que ambos sostienen. Esta escena permite darnos cuenta de que el tema del encuentro es un asunto ilícito y que se tiene que hacer a escondidas.
 - Desde los minutos **13:40~14:10**. Esta secuencia sirve para analizar el contexto nacional a partir de la noticia radial que emite el ministerio de defensa sobre su lucha contra el terrorismo.
 - Desde los minutos **46:00~47:07**. En esta parte es el primer encuentro entre Ronald y Susana, aquí es importante hacer énfasis en la reacción nerviosa de Susana cuando Ronald le solicita ayuda para trabajar en lo que ella está ofertando
 - Desde los minutos **56:10~55:03**. En esta secuencia se puede conocer los engaños y las mentiras que se les dijeron
-

	a los muchachos que reclutaron desde la oficina de Susana. Analizar la conversación que sostiene ella con el Sargento. • Desde los minutos 1:21:00~el final de la película. Esta última secuencia es la más importante para su proyección, pues allí es posible ver la consecuencia final del entramado de engaños del que fueron víctimas tantos jóvenes del país. Al final se puede conocer los relatos de algunas madres de los jóvenes que cayeron en estos ‘falsos positivos’ • Dirige las reflexiones que pueden surgir de la actividad.
Estudiantes	• Después de ver las secuencias, dialoga con la clase alrededor de lo visto. • Reflexiona con tus compañeros y el profesor alrededor de las siguientes preguntas: ¿Cuáles eran las características y aptitudes que tenía Ronald, el personaje principal? ¿En qué lugar se desarrolla la mayor parte de la película y que podrías decir de eso? ¿Qué era lo que hacía Susana? ¿Qué te pareció la secuencia final de la película? ¿Conoces o sabes de alguien que haya vivido una experiencia igual? ¿Qué opinas de que sean llamados ‘Falsos Positivos’?

10) Boleteo y Panfletos.

Esta última tipología se ha presentado –de la misma forma que el genocidio y el desplazamiento forzado- antes que emergiera el CAIC. Al igual que ellas, el Boleteo sucedió durante la época de *la Violencia* cuando las cuadrillas de los Pájaros, en un acto de intimidación, repartieron las boletas a los Liberales para amedrentarlos y amenazarlos con la sentencia de muerte si no se iban de pueblo o vereda, logrando con ello que abandonaran su tierra. Esto desencadenó las primeras oleadas de desplazamiento forzado a causa de la violencia a mediados del siglo XX en Colombia.

El Boleteo continuó siendo un mecanismo de intimidación que utilizaron tanto Liberales como Conservadores antes y durante el CAIC, sin embargo, para la década de los noventa, fueron los paramilitares quiénes se encargarían de revivir esta tipología y replicarla, nuevamente, con la población mayoritariamente campesina.



Figura 16. Panfleto de las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC)

El Boleteo pasó de hacerse de forma personalizada y con los panfletos generalizaron las amenazas y sentencias de muerte a todos los ciudadanos que tuvieran alguna relación directa o indirecta con los grupos guerrilleros. Además, con esta tipología, los Paramilitares controlaban a la población con toques de queda, limitando el tránsito de la población en los territorios y aduciendo al eufemismo de ‘limpieza social’ justificaron su accionar bajo el argumento de

- ✓ El Boleteo y los panfletos están tipificados como amenaza en el artículo 347 de Código Penal con una sanción de 4 a 8 años de prisión.

TIPOLOGÍAS COMETIDAS POR ACTORES DEL CAIC

GUERRILLA FARC; ELN; EPL; M-19; MAQL y PRT	CAPOS CARTEL DE MEDELLÍN, CARTEL DE CALI	PARAMILITARES CONVIVIR; AUC Y BACRIM	ESTADO EJÉRCITO NACIONAL Y POLICÍA NACIONAL
Reclutamiento infantil	Reclutamiento infantil	Reclutamiento infantil	Asesinatos extrajudiciales
Narcotráfico	Desapariciones	Genocidio	Narcotráfico
Tomas de población o lugar	Narcotráfico	Masacres	
Desplazamiento forzado		Desapariciones	
Secuestro		Desplazamiento forzado	
Amenazas y/o 'Boleto'		Narcotráfico	
		Amenazas y/o 'Boleto'	

Figura 17. Infografía sobre las Tipologías del CAIC. De creación propia.



QUINTA UNIDAD

Para que en los campos
el ladrar de los perros
en cualquier madrugada
no sea el rondar siniestro
de la muerte que vaga,
sea el apretón de manos,
sea la sonrisa cálida
del amigo que llega
y no la fauce oscura
del fusil que amenaza.

Colombia, un sueño de Paz
Tirso Vélez¹⁵²

ESCENARIOS DEL CAIC.

Esta tercera y última categoría se desarrollará, especialmente, con la intención de hacer un paneo geográfico para lograr identificar en qué regiones puntuales se dio el CAIC, qué departamentos o municipios del país lo padecieron más y cuales no tanto; además, esto permitirá evidenciar cómo, a causa del CAIC, el contexto geográfico se transforma, tanto su ordenamiento territorial como sus actividades económicas y, asimismo, sus lógicas de poder.

Todo ello nos permitirá obtener un bagaje conceptual, político y geográfico más amplio del CAIC a partir del análisis de sus particularidades y llevar a los estudiantes a tener mayor empatía frente a las regiones en donde la confrontación armada fue más intensa, entendiendo que este conflicto es general, en todo el país y, por lo tanto, es menester resolverlo entre todos los ciudadanos.

¹⁵² Excalcalde de Tibú por el partido de la UP. Asesinado el 2003 por los paramilitares cuando era candidato a la gobernación de Norte de Santander.

¿Cuántas divisiones departamentales tiene Colombia? ¿Qué regiones componen al país? ¿Cuáles son sus ríos más importantes? ¿Qué relación ha tenido la geografía del país con el CAIC? ¿Qué departamentos han vivido más el CAIC en comparación con los demás? ... Cuéntanos, que sabes sobre esto

Sesión 1.

Actividad 12

IDENTIFICO Y RECONOZCO LA GEOGRAFÍA COLOMBIANA

Profesor

- Realiza preguntas puntuales a los estudiantes sobre la división política y las ubicaciones geográficas de cada una de las regiones que lo componen. Esto se hará como ejercicio de repaso de la geografía colombiana

Estudiantes

- Reconoce e identifica los 32 departamentos que dividen políticamente al país.
 - Reconoce e identifica las 6 regiones geográficas que componen a Colombia.
 - Ubica geográficamente las cuencas de los ríos Magdalena y Cauca.
-

Ejercicio de conocimientos previos:

- ✓ En el siguiente mapa, señala con una X los departamentos que creas han tenido participación en el CAIC.

Marca la



DEPARTAMENTOS Y CAPITALIDADES DE COLOMBIA



Después de hacer el ejercicio, a continuación, ubicaremos los departamentos, municipios y localidades dónde la presencia de los actores armados insurgentes o ilegales que participaron de manera directa en las dinámicas del CAIC. Esto nos permitirá identificar en qué lugares tuvieron mayor representación por parte de sus compañías, columnas, frentes o bloques de los grupos guerrilleros y paramilitares que reseñamos en la sesión.

Sesión 2

Presencia de las FARC.

Recordemos que este Actor del conflicto es el más antiguo y por lo tanto el más longevo en participar en él. Esto lo llevó a tener mayor presencia en diferentes departamentos y escenarios del CAIC. Su organigrama como organización armada estaba dividido en:

1. Estado Mayor Central
2. Bloque
3. Frente
4. Columna
5. Compañía
6. Guerrilla
7. Cuadrilla

PRESENCIA DE LAS FARC ¹⁵³		
DEPARTAMENTO	MUNICIPIO/VEREDA/LOCALIDAD	DENOMINACIÓN
Antioquia	Apartadó, Briceño y Tarazá	Frentes 36, 18, 5, 58, 24, 4, 20
Arauca	Arauquita	Bloque Oriental; Frente 10 y 18
Bolívar	San Pablo	Frentes 36, 18, 5, 58, 24, 4, 20

¹⁵³ Creación propia a partir de: Pares: Fundación paz y reconciliación, “Comenzó la guerra por los territorios de las FARC, Pares, <https://pares.com.co/2016/05/30/comenzo-la-guerra-por-los-territorios-de-las-farc/>

Caquetá	Curillo, San Vicente del Caguán y Solano	Frentes 43, 44, 39, 7, 1, 16, 48, 49, 32, 27, 52, 40 y 55
Cauca	Argelia, Guapi y Suarez	Frentes 57, 34, 30 y frentes Aurelio Rodríguez y Daniela Aldana
Cesar	Becerril	Bloque Caribe y Frentes 19 y 59
Choco	Bahía Solano, El Carmen, Quibdó y Río Sucio	Frentes 8, 57, 34, 30 y frentes Aurelio Rodríguez y Daniela Aldana
Cundinamarca	Cabrera	Frentes 53, 25 y escuadras
Guajira	Fonseca	
Guaviare	El Retorno y San José del Guaviare	Bloque Oriental; Frentes 41, 43, 44, 39, 7, 1, 16, 48, 49, 32 y Compañía Efraín Guzmán
Huila	La Plata y Algeciras	Frentes 13, parte del 14 y 60; Columna Teófilo Forero
Meta	La Macarena, La Uribe y Vista Hermosa	Frentes 27, 52, 40 y 55
Nariño	El Charco y Tumaco	Frentes 57, 34, 30 y frentes Aurelio Rodríguez y Daniela Aldana
Norte de Santander	Tibú	Bloque Oriental; Frente 23; Columna Arturo Ruíz y Guerrilla Barí y Catatumbo
Putumayo	Puerto Leguízamo	Frentes 49,32, 15, 3 y parte del 14; Columna Teófilo Forero
Tolima	Planadas	
Valle del Cauca	Pradera y Buenaventura	Frentes 6, 57, 34, 30 y frentes Aurelio Rodríguez y Daniela Aldana
Vaupés	Carurú	Frentes 7, 1, y 48
Vichada	Cumaribo	Frente 16

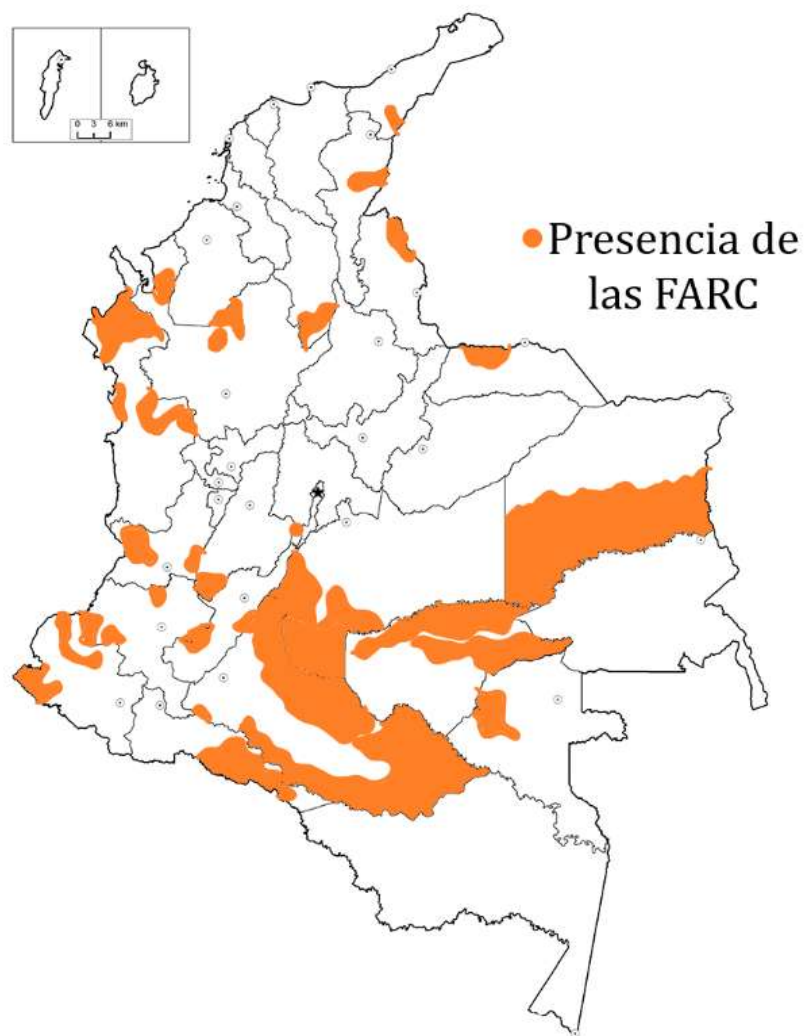


Figura 18. Mapa de Colombia con la presencia de las FARC. De creación propia

Actividad 13

UBICO E IDENTIFICO LA PRESENCIA DE LAS FARC EN EL TERRITORIO COLOMBIANO

Profesor

- Proyecta el mapa de Colombia con la presencia de las FARC en los diferentes departamentos y, con los estudiantes, ubicarlos en el mapa impreso que ellos tienen para la actividad
-

Estudiantes

- Dentro del mapa impreso con la división política de Colombia, ubicará con puntos la presencia de las FARC.
 - Reconoce los escenarios de CAIC donde hubo presencia de las FARC.
 - Analiza la ubicación estratégica de los puntos marcados en el mapa.
-

Presencia del ELN.

Esta organización al margen de la ley -al igual que las FARC- son los actores guerrilleros más antiguos en el CAIC, y que, a pesar de los años y las constantes negociaciones con los gobiernos de turno, siguen haciendo presencia armada en Colombia. Su modus operandi se fortaleció en los escenarios rurales del país y tuvo mayor presencia en la zona nororiental y por casi toda la costa pacífica colombiana.

El ELN, como organización guerrillera también tuvo un organigrama establecido, pero a diferencia de las FARC, éste se desplegó por gran parte del territorio colombiano bajo la figura de los Frentes de guerra, desplegados en varios frentes, columnas y compañías. Además de tener algunas comisiones dentro de su organización militar y guerrillera.

Estos Frentes de guerra se denominaron así:

1. Oriental
2. Nororiental
3. Darío Ramírez
4. Occidental
5. Suroccidental

Asimismo, estuvieron desplegados por el territorio colombiano de la siguiente manera:

PRESENCIA DEL ELN ¹⁵⁴		
FRENTE DE GUERRA	DENOMINACIÓN	DEPARTAMENTO
ORIENTAL	1) Frente Domingo Laín 2) Batallón Héroes y Mártires 3) Columna Camilo Cienfuegos 4) Comando Centauros del pueblo 5) Comando fuerzas especiales 6) Comisión fronteras 7) Comisión Martha Elena Barón 8) Comisión Che Guevara 9) Compañía Simacota 10) Frente José David Suarez 11) Frente Adonay Ardila Pinilla 12) Frente Efraín Pabón Pabón	Arauca: 6 Boyacá: 3 Casanare: 2 Norte de Santander: 1
NORORIENTAL	1) Compañía Comandante Diego 2) Frente Camilo Torres Restrepo 3) Frente Capitán Francisco 4) Frente Capitán Mauricio 5) Frente Capitán Parmenio 6) Frente Carlos Armando Cauca 7) Frente Héroes del Catatumbo	Cesar: 2 Norte de Santander: 4 Santander: 1
DARÍO RAMÍREZ	1) Frente Edgar Amlikar Grimaldos 2) Frente Héroes y Mártires de Arorí 3) Frente Héroes y Mártires de Santa Rosa 4) Frente José Solano Sepúlveda 5) Frente Luis Guillermo Ariza 6) Frente Compañero Tomás 7) Frente José Antonio Galán	Bolívar: 4 Córdoba: 2 Antioquia: 1
	1) Frente Cacique Calarcá	

¹⁵⁴ Creación propia a partir de: Pares: Fundación paz y reconciliación, “El ELN en el territorio colombiano, Pares. <https://pares.com.co/2016/11/08/el-eln-en-el-territorio-colombiano/>

OCCIDENTAL	2) Frente Che Guevara 3) Frente Manuel Hernández el Boche 4) Frente José Solano Sepúlveda	Chocó: 3 Risaralda: 1
SUROCCIDENTAL	1) Frente Manuel Vásquez Castaño 2) Columna Camilo Cienfuegos 3) Compañía Jaime Tono Obando 4) Compañía Lucho Quintero 5) Frente Comuneros del sur 6) Frente Guerreros del Sindagua 7) Frente Héroes y Mártires	Cauca: 4 Nariño: 3 Putumayo: 1



Figura 19. Mapa de Colombia con la presencia del ELN. De creación propia

Actividad 14

UBICO E IDENTIFICO LA PRESENCIA DEL ELN EN EL TERRITORIO COLOMBIANO

Profesor	• Proyecta el mapa de Colombia con la presencia del ELN en sus diferentes Frentes de Guerra y, con los estudiantes, ubicarlos en el mapa impreso que ellos tienen para la actividad
Estudiantes	• Dentro del mapa impreso con la división política de Colombia, ubicará con puntos la presencia de los Frentes de Guerra del ELN. • Reconoce los escenarios de CAIC donde hubo presencia del ELN. • Analiza la ubicación estratégica de los puntos marcados en el mapa. • Compara los puntos marcados en este mapa con los puntos marcados en la actividad anterior.

Presencia de los Paramilitares y/o BACRIM (Bandas Criminales)

Los grupos Paramilitares fue un Actor del CAIC que participó de manera vehemente en las dinámicas propias que posibilitaron tanto el combate como la confrontación armada, especialmente en las últimas dos décadas del siglo pasado. Recordemos que fue en la década de los noventas en la cual, estos grupos armados pasaron a ser organizaciones formalmente constituidas dentro de un manto legal que los cobijó por más de cinco años denominado como las CONVIVIR.

Esta figura de cooperativa les permitió fortalecerse y hacer mayor presencia en los territorios que dominaban la guerrilla. En consecuencia, se intensificó el CAIC en diferentes zonas del país por la disputa sobre el control territorial y poblacional. Aunque este Actor de CAIC estableció la desmovilización y la entrega de armas bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) todavía hay presencia armada en varios departamentos y cabeceras municipales, conocidas ahora como BACRIM.

Ubicar la presencia en el territorio colombiano de este actor del CAIC es una tarea compleja, debido a que la mayoría de sus grandes jefes se encuentran presos o asesinados y su estructura militar cambió considerablemente. Sin embargo, siguen estando presentes, pero como organización al margen de la ley y vinculada de manera más directa con el narcotráfico. Esto no permite ubicarlos de igual forma que se ubicaron los dos grupos guerrilleros anteriormente. No obstante, identificaremos algunos escenarios y departamentos donde hubo mayor presencia armada de este Actor del CAIC.

De forma que, los Paramilitares tuvieron su epicentro geográfico en el departamento de Antioquia, pero lograron desplegarse por casi todo territorio colombiano de la siguiente manera:

PRESENCIA DE LOS PARAMILITARES ¹⁵⁵	
DEPARTAMENTO	CANTIDAD DE CÉLULAS ARMADAS¹⁵⁶
Antioquia	32
Arauca	2
Bolívar	4
Boyacá	3
Caldas	2
Caquetá	2
Cauca	8
Cesar	3
Chocó	7
Cundinamarca	3
Guajira	2
Huila	2
Nariño	2
Norte de Santander	4

¹⁵⁵ Creación propia a partir de: Fidel Mingorance. “La presencia Paramilitar”, Colombia Plural. <https://colombiaplural.com/la-presencia-paramilitar/>

¹⁵⁶ Las Células Armadas es una manera de llamar a estos grupos armados y la forma como se desplegaron por el territorio nacional.

Putumayo	1
Quindío	1
Risaralda	2
Santander	4
Tolima	1
Valle del Cauca	11

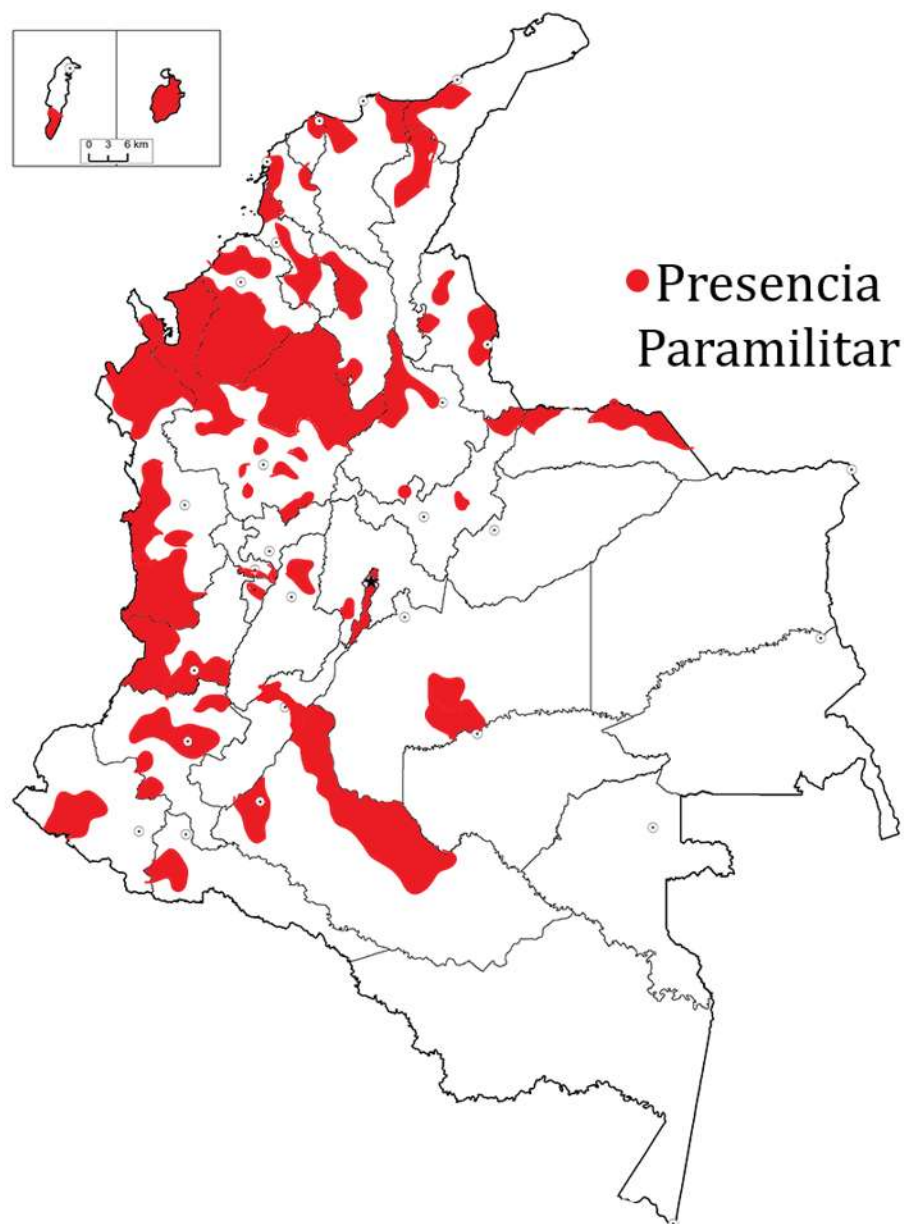


Figura 20. Mapa de Colombia con la presencia Paramilitar. De creación propia

Actividad 15

UBICO E IDENTIFICO LA PRESENCIA PARAMILITAR EN EL TERRITORIO COLOMBIANO

Profesor

- Proyecta el mapa de Colombia con la presencia de los grupos Paramilitares o BACRIM y, con los estudiantes, ubicarlos en el mapa impreso que ellos tienen para la actividad

Estudiantes

- Dentro del mapa impreso con la división política de Colombia, ubicará con puntos la presencia de los Paramilitares o BACRIM.
 - Reconoce los escenarios de CAIC donde hubo presencia de los Paramilitares o BACRIM.
 - Analiza la ubicación estratégica de los puntos marcados en el mapa.
 - Compara los puntos marcados en este mapa con los puntos marcados en la actividad anterior.
-



SEXTA UNIDAD

NO TODO ES CONFLICTO: LOS PROCESOS DE PAZ EN COLOMBIA. UNA MIRADA HACÍA EL POSCONFLICTO REFLEXIONANDO A PARTIR DEL CINE

Colombia ha tenido una serie de procesos de paz a lo largo del CAIC que ha demostrado iniciativas de negociación, desarme y resolución de la confrontación armada por parte de los diferentes Actores que participaron en él. No obstante, algunos de estas negociaciones y acuerdos de paz se han diluido y fracasado por diferentes factores como la falta de garantías, la ausencia de intermediarios en el proceso de negociación y la falta de cohesión entre los Actores del CAIC con un sector de la ciudadanía que nunca han pensado una convivencia en el posconflicto.

Con la intención de hacer un breve repaso historiográfico sobre los diferentes procesos de paz que se llevaron a cabo durante el CAIC, nos dispondremos a revisar y analizar los factores favorables y desfavorables que emergieron durante los procesos reseñados.

Cuéntanos ¿Conoces algún proceso de paz que se haya dado en Colombia? ¿Quiénes participaron en él? ¿Cómo fue ese proceso de paz? ¿Qué opinión te merece la resolución del CAIC por medio del diálogo? ¿Cómo crees que se debe finalizar este largo CAIC? ... Resuelve estas preguntas con tus compañeros y profesor

Sesión 1

Procesos de paz en Colombia:

1) Proceso de paz con las FARC en La Uribe – Meta.



El presidente Belisario Betancourt (1982-1986) llegó a la presidencia con una propuesta de paz. Durante su mandato decretó una amnistía para la desmovilización de los grupos guerrilleros. En el año de 1984 se materializó el primer acuerdo de cese al fuego entre las FARC y el gobierno nacional.

Como resultado, un año más tarde las FARC comienzan su lucha democrática, lanzándose al ejercicio político legal con su nuevo partido llamado Unión Patriótica (UP) conformado por miembros desmovilizados de las FARC, simpatizantes del partido comunista, líderes indígenas, estudiantiles y sindicales. En las primeras elecciones que participó, en 1986, obtuvo más de 320 mil votos que le permitieron obtener una significativa representación parlamentaria y más de 350 concejales en todo el país, llegando a ganar 23 alcaldías propias y 102 en coalición. Desafortunadamente, este proyecto de desmovilización y reinserción ciudadana no fue aceptado por sectores de extrema derecha quienes aliados con grupos paramilitares y financiados por el narcotráfico acabarían por la vía armada a este prospecto político, asesinando y desapareciendo a centenares de personas entre militantes y simpatizantes, cometiendo así el ya reseñado genocidio contra la Unión Patriótica.

Ese mismo año en que se decretó la amnistía, en el mes de Agosto, el M-19 en alianza con el EPL se propusieron entrar de manera conjunta en la mesa de negociaciones con el gobierno nacional. Ubicando mesas de negociación en los municipios de El Hobo – Huila y Corinto – Cauca respectivamente. Sin embargo, estas negociaciones no llegaron a un acuerdo final de desmovilización, entre otras cosas, por la falta de garantías que demostró el gobierno nacional frente a la protección de los desmovilizados que pertenecieron a la UP.

**PROCESOS DE PAZ: LA URIBE-META; EL HOBO-HUILA Y CORINTO
CAUCA ¹⁵⁷**

FAVORABLE	DESFAVORABLE
✓ El gobierno de Colombia por primera vez reconoció a los grupos guerrilleros como actores políticos, y con ello le dio una mirada diferente al CAIC ✓ Permitió entender que el país requería un proceso de ‘apertura democrática’ ✓ La conformación de la UP como representación legal de los intereses políticos de las FARC y su disputa democrática por el poder político.	✓ Los acuerdos no tuvieron un corpus definido y concreto con cronogramas o fechas límites. ✓ Fue poca la divulgación y la aceptación social del proceso de paz ✓ Desprotección del Estado y falta de garantías a los excombatientes (Genocidio de la UP) ✓ El retorno y radicalización de las FARC como actor CAIC

2) Proceso de paz con el M-19.

Durante el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990) en 1988 el M-19 secuestró al excandidato presidencial Álvaro Gómez Hurtado con el fin de presionar nuevos espacios de diálogo para el desarme y la reintegración social de los guerrilleros. Tras la liberación de Gómez Hurtado, el M-19 quiso demostrar con ese acto su voluntad para crear un nuevo escenario de diálogo con el gobierno. La mesa de negociación se hizo en Panamá entre los insurgentes, los sectores sociales y gremiales del país y la delegación que representaba al gobierno nacional. Tiempo después, se lograría concretar la negociación que dio como resultado el acuerdo de paz y la desmovilización de esta guerrilla en 1990. Gracias a ello, se creó el partido político Alianza Democrática M-19 (ADM-19)

¹⁵⁷ Creación propia a partir de: Línea conflicto, paz y posconflicto, “Pares. Fundación paz y reconciliación”, posconflicto, procesos de paz en Colombia, enero 4 de 2019, recuperado en noviembre 23 del 2020, <https://pares.com.co/2019/01/04/procesos-de-paz-en-colombia/>



Figuras 21 y 22. Fotografías de la entrega de armas y la firma del acuerdo de paz entre el comandante del M-19 Carlos Pizarro León Gómez y el presidente de la república Virgilio Barco

PROCESOS DE PAZ: M-19 ¹⁵⁸	
FAVORABLE	DESFAVORABLE
✓ Fue el primer proceso de paz que propuso un cambio de proyecto político por parte de un grupo guerrillero, haciendo la entrega de armas y su respectiva desmovilización de manera voluntaria. ✓ La inmersión de la mayoría de sus dirigentes hacía la vida pública y su participación en política fue medianamente aceptable. Antonio Navarro Wolf, Rosenberg Pabón y Gustavo Petro ✓ La apertura de escenarios de participación democrática que se materializaron en la Constitución Política de 1991.	✓ No contribuyó al fin del CAIC debido a que no hubo la posibilidad de consolidar una política de paz que permitiera integrar a otros Actores del CAIC al proceso. ✓ El gobierno nacional no garantizó la protección a la vida de los exguerrilleros. Prueba de ello fue el magnicidio perpetrado contra Carlos Pizarro Leongómez que demostró – nuevamente- los riesgos que tendrían que afrontar los desmovilizados.

¹⁵⁸ Ibíd.

Asamblea Nacional Constituyente

Este acontecimiento histórico surgió en el marco de las negociaciones con el M-19, donde se propuso cambiar la antigua Constitución Política de 1886 que llevaba ejerciendo más de 100 años y, en su defecto, crear una nueva carta magna que le diera vida a la actual Constitución Política de 1991. Para concretarla, se llevó a cabo un proceso electoral, donde se eligieron setenta constituyentes con voz y voto en la Asamblea, pertenecientes a diferentes partidos políticos, entre los cuales se encontraban el Liberal, el Conservador, la UP; el Movimiento de Salvación Nacional (MSN), el Movimiento Unión Cristiano, la Alianza Democrática M-19 (AD-M19) y los movimientos indígenas ONIC y AICO¹⁵⁹.

A partir de allí, Colombia se empezó a reconocer como un país pluriétnico y multicultural, dándole voz y voto a las diferentes etnias que habitan el territorio colombiano, quienes por mucho tiempo estuvieron al margen de cualquier participación política legalmente reconocida.

3) Proceso de paz con EPL; MAQL y el PRT.

Este proceso de paz nació en el marco de La Asamblea Nacional Constituyente, pues fue ella la que motivó a otros Actores del CAIC a que se unieran a la iniciativa democrática y participaran en la desmovilización y entrega de armas, finalizando su conflicto armado contra el gobierno nacional por medio del diálogo.

De tal manera que el EPL participó y desmovilizó a cerca del 80% de sus combatientes y conformaron el movimiento político Esperanza, Paz y Libertad que, tiempo después sería diezmado por el accionar paramilitar y por la facción más radical de la guerrilla de las FARC que ficharon a los desmovilizados como objetivo militar. Por otro lado, el MAQL participó en la negociación y desarmó más de 130 hombres de sus filas. Finalmente, el PRT se logró consolidar como partido político después de la Asamblea Nacional Constituyente y sus miembros y excombatientes pasaron a convertirse en partidarios del mismo.

¹⁵⁹ Juan Sebastián Ariza Martínez. “Asamblea Nacional Constituyente – Archivo, Banrepcultural, <https://www.banrepcultural.org/coleccion-bibliografica/especiales/asamblea-nacional-constituyente-archivo>

PROCESOS DE PAZ: EPL; MAQL Y PRT ¹⁶⁰	
FAVORABLE	DESFAVORABLE
✓ Aumentó considerablemente la participación política de otros Actores del CAIC ✓ Posibilitó -en buena medida- la reintegración social de los desmovilizados. ✓ Reconocimiento a la diversidad étnica con los miembros del MAQL y las negritudes que participaron en la Constitución Política del 91. ✓ Mejoraron las condiciones para los desmovilizados, especialmente, para los indígenas del MAQL quienes acordaron con el gobierno nacional recibir un subsidio mensual mientras se reincorporaban a la vida civil	✓ Poco cumplimiento del programa pactado con las víctimas ✓ La falta de garantías proporcionada por el gobierno para la vida de los excombatientes permitió -nuevamente- asesinatos selectivos de exguerrilleros ✓ La cooptación de desmovilizados por otros Actores del CAIC, reincorporándolos a la ilegalidad. ✓ El acuerdo de paz no modificó mucho las condiciones sociales de los indígenas, todavía siguen siendo una minoría vulnerable.

4) Proceso de paz con la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (CGSB)

En el mismo año que entró en vigor la constitución política de 199, la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (CGSB) de la cual hacían parte las FARC, el ELN y una facción del EPL (el 20% restante que no entró en las negociaciones anteriores) tomaron la decisión de entrar de nuevo en conversaciones con el establecimiento.

Ante ello, le proponen un cese al fuego bilateral y escogen como escenario de discusión la ciudad de Caracas en el país vecino de Venezuela. Pero esto no duraría mucho, ya que después del golpe de estado ocurrido allí, deciden trasladarse a la ciudad de Tlaxcala en México y logran concretar una agenda con doce puntos para dar una salida al conflicto a través del diálogo. No obstante, El EPL, que no cumplió con el cese al fuego bilateral, en una

¹⁶⁰ Creación propia a partir de: Pares. Fundación paz y reconciliación. “Línea conflicto, paz y posconflicto. Procesos de paz en Colombia”, enero 4 de 2019, recuperado en noviembre 23 del 2020, <https://pares.com.co/2019/01/04/procesos-de-paz-en-colombia/>

avanzada militar secuestra y asesina al exministro Argelino Durán Quintero y con ello, el gobierno nacional decide cerrar toda posibilidad de negociación.

PROCESOS DE PAZ: CGSB ¹⁶¹	
FAVORABLE	DESFAVORABLE
✓ Los anteriores acuerdos de paz generaron cierta atmosfera de credibilidad para la CGSB, quiénes vieron en ello una oportunidad para la negociación. ✓ La negociación se dio en un escenario neutral de carácter internacional ✓ El ELN puso sobre la mesa de negociación la inclusión del Derecho Internacional Humanitario (DIH) como normativa para regular las tipologías del CAIC.	✓ La desconfianza generada por los resultados en anteriores negociaciones no permitió que entre las partes se lograra llegar a un acuerdo ✓ La ausencia de una metodología que llevara el curso de las negociaciones (calendario, cronograma, compromisos) ✓ La Constitución Política del 91 respaldó al Estado colombiano con un marco de legitimidad que ‘redujo bastante los márgenes’ de demanda de la CGSB.

5) Proceso de paz con las FARC en el año 1999.

Nuevamente, las FARC deciden participar en otro proceso de paz con el gobierno del conservador Andrés Pastrana (1998-2002) quién llegó a la presidencia de la república bajo la promesa de crear un diálogo directo y concreto con esta guerrilla. Este proceso fue uno – sino el más- mediático de los procesos de paz que hubo durante el CAIC. Con un cubrimiento desmesurado por parte de los medios de comunicación que permitió una mayor intervención de la opinión pública se organizó la mesa de negociaciones en San Vicente del Caguán-Caquetá, lugar al que se le llamó como “zona de distención”.

¹⁶¹ Ibíd.

Durante el tiempo que duraron las negociaciones no hubo un cese al fuego bilateral y por lo tanto la confrontación armada seguía presentándose. Aunque, paradójicamente, el gobierno de Pastrana ordenó desmilitarizar la zona de distensión eliminando con ello toda presencia del Ejército Nacional. Esto les permitió a las FARC ganar terreno para replegarse y fortalecer su estrategia militar por toda la zona de distensión.



Figuras 23 y 24. A la izquierda Manuel Marulanda Vélez alias Tirofijo y el presidente Andrés Pastrana Borrero. A la derecha el presidente sentado en una mesa solo, con la silla vacía del jefe negociador de las FARC.

El comandante en jefe de las FARC Manuel Marulanda Vélez alias Tirofijo, no estuvo muy dispuesto a concretar la mesa de negociaciones y, de igual forma, los pactos necesarios para radicar un acuerdo de paz entre su organización y el gobierno nacional. Incluso, en una ocasión no llegó al punto de encuentro y dejó solo al presidente Pastrana con su silla vacía.

PROCESOS DE PAZ: LAS FARC EN 1999 ¹⁶²	
FAVORABLE	DESFAVORABLE
✓ Las FARC y el gobierno nacional llegaron a acuerdos humanitarios que terminaron por darle la libertad a más de 400 miembros de la fuerza pública que el grupo guerrillero tenía secuestrados.	✓ No se siguió un método o una guía frente a las demandas y exigencias entre ambas partes, por lo tanto, no hubo claridad en la negociación. ✓ No hubo delegados externos en calidad de ‘árbitros’ que aseguraran el avance de los diálogos

¹⁶² Ibíd.

	✓ La negociación no se planteó como una política de Estado, los acuerdos serían con el gobierno del presidente Pastrana. ✓ La permanente intervención de la prensa y la televisión, hicieron de los acuerdos un espectáculo mediático donde constantemente se presionó y se cuestionó, por medio de la opinión pública los avances de la negociación. ✓ La desmilitarización de la ‘zona de distensión’ en el Caguán permitió que las FARC se fortalecieran en el plano militar y se desplegaran por todo el territorio que quedó libre.
--	--

6) Proceso de paz con los Paramilitares

Los procesos de paz no han sido un ejercicio democrático exclusivo con la guerrilla, para este caso, los Paramilitares entraron en una mesa de negociación con el gobierno nacional y concretaron un acuerdo que terminó siendo más una fachada de un proceso de paz. Durante el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006) se llevó a cabo dicha negociación con este Actor del CAIC que fue presentado como un acuerdo de paz, pero en la práctica, resultó ser un ‘indulto’ concedido por el gobierno de Álvaro Uribe Vélez para que los AUC se desmovilizaran sin que fueran entregadas todas las armas que tenían en su poder ni asumieran responsabilidades por los crímenes que cometieron durante el tiempo que estuvieron en acción.

En noviembre del 2002 se reunieron para la entrega de armas en Santa Fe Ralito - Córdoba los jefes paramilitares ‘Don Berna’, ‘Macaco’, ‘Jorge 40’ y ‘Salvatore Mancuso’ con la delegación del gobierno, encabezada por el comisionado de paz Luis Carlos Restrepo y el entonces ministro de defensa Sabas Pretelt de la Vega (ambos procesados judicialmente por las irregularidades que se dieron en el proceso). A la fecha, el ex comisionado de paz Luis Carlos Restrepo sigue prófugo de la justicia.

Se creó la ley de Justicia y Paz, pero resultó ser muy laxa al momento de exigirle el cumplimiento de las responsabilidades a los jefes paramilitares con las víctimas y el esclarecimiento de la verdad frente a la vinculación de terceros en las masacres cometidas por las AUC. La mayoría de los paramilitares que participaron en este acuerdo fueron procesados por el delito de narcotráfico y extraditados a los E.E.U.U, sin responsabilizarse por los demás delitos cometidos durante el CAIC.

PROCESOS DE PAZ: PARAMILITARES ¹⁶³	
FAVORABLE	DESFAVORABLE
✓ Las AUC se desintegraron como grupo armado legítimamente constituido en la lucha contra los grupos guerrilleros.	✓ La ley de Justicia y Paz creada en el marco de los acuerdos a la que debían someterse los desmovilizados fue duramente criticada por la oposición parlamentaria, pues se entendía muy laxa frente al cumplimiento de las responsabilidades que debieron asumir los exparamilitares. ✓ La impunidad para las víctimas de las tipologías cometidas por los paramilitares durante el CAIC, pues debido a la extradición de los jefes a EEUU no permitió esclarecer la verdad sobre los daños cometidos. ✓ El hecho que no hubieran entregado todas las armas y la ausencia de una política pública de reinserción social para los desmovilizados posibilitó que éstos siguieran su vida criminal dándole origen a las BACRIM

¹⁶³ Ibid.

7) Proceso de paz con las FARC en el año 2016

Por tercera vez, la guerrilla de las FARC entraría en un proceso de negociación con el gobierno nacional. Esta vez, el turno sería para el entonces presidente Juan Manuel Santos (2010-2018) quién empezaría las conversaciones y la instauración de la mesa de negociaciones durante su primer periodo presidencial (2010-2014) y ya, para su segundo periodo, el proceso de paz con las FARC se convirtió en el bastión de su campaña presidencial para la reelección siendo su mayor promesa de gobierno que logró ejecutar en su segundo periodo presidencial (2014-2018).

Las negociaciones se llevaron a cabo en la Habana-Cuba, un escenario neutral que contó además con el apoyo y acompañamiento de gobiernos externos al CAIC (Cuba, Noruega y Venezuela) que sirvieron como garantes del proceso, haciéndole una veeduría y un seguimiento constante para el cumplimiento de los acuerdos.

El acuerdo de paz que se firmó tuvo una agenda de seis puntos entre los que se encuentran, además del cese al fuego bilateral, participación en política de las FARC, una reforma agraria y un acuerdo sobre las víctimas del conflicto como un sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición.

PROCESOS DE PAZ: LAS FARC EN 2016 ¹⁶⁴	
FAVORABLE	DESFAVORABLE
✓ Se logró concretar un acuerdo de paz con las FARC después de los intentos fallidos en 1984 (32 años) y 1999 (17 años) ✓ Creación de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) como órgano garante para el esclarecimiento de la verdad, la justicia y la no repetición.	✓ La no participación del ELN en este proceso de paz, siendo éste el único grupo guerrillero que continúa armado hasta el momento. ✓ El plebiscito de 2016.

¹⁶⁴ Ibíd.

✓ La participación en política de las FARC con su partido político de nombre homónimo. ✓ El acuerdo final se instauró como una política de Estado, impidiendo con ello que algún gobierno de turno lo pretenda modificar ✓ La participación de negociadores externos al CAIC que sirvieron como mediadores: Cuba y Noruega; he hicieron veeduría a los acuerdos: Chile y Venezuela	
--	--

Plebiscito de 2016.

El gobierno de Juan Manuel Santos, con la intención de involucrar a toda la ciudadanía a que participara del proceso de paz que se estaba culminando con las FARC, decidió convocar a un plebiscito, una acción democrática popular para que cualquier ciudadano -con derecho al voto- pudiera decir SI o NO a la firma final de los acuerdos de paz. Pero desafortunadamente, este ejercicio no salió como lo esperaba el gobierno. De manera sorpresiva, el resultado final del plebiscito quedó a favor del NO por un mínimo margen frente al SI.

Aunque no profundizaremos en las razones determinantes para que se diera tal resultado, nos parece pertinente mencionar que, en gran medida, lo que logró que ganara el NO fue debido al desconocimiento que tiene gran parte de la ciudadanía frente a la realidad social del país que está enmarcada en el CAIC. Al igual que la falta de empatía y comprensión por las víctimas, pues son factores necesarios para finalizar un conflicto armado por la vía del diálogo.

Actividad 16

IDENTIFICO Y COMPARO LOS ESCENARIOS DEL CAIC CON LOS RESULTADOS DEL PLEBISCITO DEL 2016

Profesor

- Proyecta el mapa de Colombia con los resultados del plebiscito del 2016 que se encuentra en el siguiente enlace <https://pares.com.co/2016/10/03/mapa->
-

	plebiscito/ y, con los estudiantes, compara los departamentos y municipios donde hubo mayor presencia de los Actores del CAIC con el resultado final de la votación.
Estudiantes	• Compara la presencia de los Actores del CAIC con los resultados finales por el SI y por el NO del plebiscito, con los mapas realizados en las actividades 13, 14 y 15. • Analiza los resultados finales de cada departamento o municipio y su relación con la presencia de los Actores del CAIC que allí se dieron. • De manera colectiva se responden las siguientes preguntas ¿Por qué crees que ganó el NO a la firma de los acuerdo de paz con las FARC? ¿En que zonas del país ganó el SI y en que zonas gano el NO? ¿Por qué crees que en algunos departamentos donde hubo mayor presencia del CAIC gano el SI? ¿Por qué crees que en algunos departamentos que estuvieron al margen del CAIC gano el NO? Reflexiona las respuestas con tus compañeros.

Sesión 2

El posconflicto visto desde el componente cinematográfico.

Después de ver los procesos de paz que se han gestionado a lo largo del CAIC, de analizarlos y reflexionar alrededor de ellos, podríamos proponer que uno de los factores fundamentales para que los procesos de paz funcionen y se adecuen de manera óptima a un país en conflicto armado interno, es que en los procesos de paz esté incluido un componente pedagógico que

permita hacerle una mayor comprensión y divulgación a lo que se esté pactando con la negociación, pues sabemos que ello, aportarían sustancialmente no solo a la reinserción de los excombatientes y actores del conflicto a la vida pública y legal, sino que también, ayudaría a la ciudadanía que ha permanecido al margen del conflicto armado interno, sea recíproca con el proceso de paz apoyándolo y posibilitando un escenario receptivo al posconflicto

Desde nuestro lugar de enunciación como docentes y estudiantes es inevitable no preguntarnos por una oportuna resolución del CAIC desde la educación, y no hay mejor manera que propiciar escenarios pedagógicos y material educativo que posibilite una mayor comprensión sobre este episodio de la historia colombiana que vincule tanto a los Actores del CAIC, como a la ciudadanía en general. Entendemos que el perdón y el olvido de los actos cometidos durante el CAIC es un proceso complejo y tardío, pero se tiene que tener una apertura social que posibilite la reinserción de los excombatientes. Con pedagogía y veeduría ciudadana se tiene que acompañar el proceso para lograr la cohesión social que se requiere en la implementación de los acuerdos de paz.

Actividad 17

VISUALIZO Y ANALIZO EL COMPONENTE CINEMATOGRAFICO

Profesor	• Proyecta los cortometrajes ‘Redención’¹⁶⁵ y ‘Salomé’¹⁶⁶ realizando una presentación previa de ambos (ficha técnica y sinopsis) • Dialoga con los estudiantes sobre los argumentos centrales de ambos cortometrajes, relacionándolos directamente con la temática del posconflicto. • Dirige las reflexiones que pueden surgir de la actividad.
-----------------	--

¹⁶⁵ https://www.youtube.com/watch?v=A7k6o-ufZKE&ab_channel=ZonaCinco

¹⁶⁶ https://www.youtube.com/watch?v=S-M4vqv4IIE&t=29s&ab_channel=FilmComStudios

Estudiantes

- Después de ver los cortometrajes, dialoga con la clase sobre lo que ambas producciones audiovisuales presentan con sus historias.
 - Reflexiona con tus compañeros y el profesor alrededor de las siguientes preguntas: ¿Qué le pasaba a la protagonista de ‘Redención’ para no querer salir de su habitación? ¿Qué era lo que le generaba tanto miedo? ¿Qué la motivó para que al final saliera de su habitación y se enfrentara al mundo? ¿Por qué Salomé era una niña tan conflictiva? ¿En dónde vive Salomé y por qué vive allí? ¿Qué tipología del CAIC podemos visualizar en el cortometraje de ‘Salomé’? ¿Qué actor del CAIC fue el que asesinó al padre de Salomé? Si tu fueras Salomé ¿Serías capaz de sentarte a dialogar con alguien que te hizo tanto daño? Justifica tu respuesta.
-

Procesos de reinserción social que brindan esperanza para la finalización del CAIC.

Después de la firma e implementación de los acuerdos de paz entre el gobierno nacional y la guerrilla de las FARC en el 2016 van cinco años de su implementación la cual, entre otras cosas, no se ha logrado culminar en buenos términos. El asesinato selectivo de excombatientes y líderes sociales que están trabajando sobre la restitución de tierras y el cambio de los cultivos ilícitos ha sido alarmante. No obstante, quisiéramos enfocarnos en algunos proyectos que hasta el momento han llegado a presentarnos un panorama más esperanzador.

Estos proyectos están siendo liderados por ex militantes de las FARC que se acogieron al proceso de paz y que los están llevando a cabo desde los ETCR (Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación) que se instauraron después de la firma de los acuerdos. Allí le han dado vida a tres proyectos con los cuales nos gustaría cerrar este apartado:

1) La Roja: Cerveza artesanal:



Este proyecto, liderado por ‘Carlos Alberto’ se gestó en el ETCR Antonio Nariño, ubicado en Icononzo, departamento del Tolima. En este lugar ya habían intentado emprender otros proyectos para garantizar su sostenibilidad económica, pero ninguno logró sostenerse en el tiempo.

Al proyecto de La Roja hoy están vinculados 26 excombatientes, de los cuales 11 son mujeres.

Lograron posicionarla en bares de Bogotá como Luvianka o Café Cinema y tienen página en Facebook con la información para hacer pedidos a nivel nacional.

2) Confecciones La Montaña:



Los excombatientes que se instalaron en el ETCR del municipio de Anorí, ubicado en el nordeste antioqueño, donde funcionó la sastrería del Frente 36 de las FARC, que operó en Antioquia por décadas durante el CAIC, se acogieron a los acuerdos de paz y dejaron de producir uniformes para la guerra. Con el ánimo de entrar a la vida legal y productiva, decidieron tomar las viejas máquinas de coser del frente y con ellas emprender una iniciativa que hoy es su proyecto

bandera: el taller de Confecciones La Montaña.

Este proyecto es liderado por ‘Martín Batalla’ un excombatiente que tomó el mando de confecciones La Montaña después de comprender que el incumplimiento de lo acordado y la falta de recursos para desarrollar proyectos productivos no fueron suficientes motivos para cruzarse de brazos, todo lo contrario, esto fue el motor que los alentó a emprender con esta iniciativa por su cuenta. Hasta el año 2020 ya se suman 15 excombatientes que participan en

el proceso de producción de Confecciones la Montaña, algunos de ellos con discapacidad física.

3) Las muñecas de trapo de Jimena:



Este proyecto nace en el ETCR de Monterredondo, en Miranda (Cauca) donde residen aproximadamente alrededor de 50 excombatientes, entre las cuales se encuentra Mela Obispo Chirimía o ‘Jimena’ como era llamada durante su permanencia en las filas guerrilleras. Jimena es una indígena Embera de Miranda (Cauca) y hace parte de las 9 integrantes del taller que realizan las muñecas

de trapo.

Con la firma del Acuerdo Final de La Habana, ‘Jimena’ dejó el fusil y se concentró en este proyecto hasta el punto de liderarlo, logrando con ello involucrar tanto a mujeres excombatientes como personas de la comunidad.

5. Capítulo IV. CINESCUELA en la práctica: El contexto en que se desarrolló y la metodología que se implementó.

Para el desarrollo de CINESCUELA y su implementación como práctica pedagógica era menester una Institución Educativa, sin embargo, hay que aclarar que la temática abordada y la metodología escogida se puede trabajar con la comunidad en general. No obstante, nuestra justificación, objetivos y población están enmarcados dentro del escenario académico, específicamente con los estudiantes del bachillerato. Por lo que, desde el mes de diciembre del año 2019 se hizo la conexión con Jaiber Ladino Guapacha (docente) y María Consuelo Sánchez (Rectora) pertenecientes a la I. E. Miracampos que hace parte del municipio de Quinchía, adscrito al departamento de Risaralda en el país de Colombia.

La I. E. Miracampos está reconocida bajo la categoría de colegio rural y se encuentra ubicada a 7 kilómetros del casco urbano municipal, para llegar allí hay que viajar en un jeep que se conoce comúnmente como “recorrido”, y que dura aproximadamente entre treinta (30) y cuarenta (40) minutos en llegar de Quinchía hasta la vereda. La I. E. Miracampos pertenece a la vereda con su mismo nombre y esta, a su vez, está adscrita al corregimiento Batero. Este colegio alberga la población rural de dicho corregimiento y a él asisten estudiantes de las veredas aledañas como Buena Vista, Juan Tapao, Huizana, El Higo, Bella Vista, El Tabor, Moreta, entre otras.



Figura 25. Entrada principal de la I. E Miracampos. Fotografía tomada por el autor.



Figura 26. Campus de la institución educativa Miracampos. Fotografía tomada por el autor.

Posteriormente al diálogo con los miembros de la I. E. se concretó la implementación de CINESCUELA en sus instalaciones a partir del mes de febrero del 2021. Naturalmente, para la fecha que se visitó en diciembre del 2019 no se contó con la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19 y su repercusión en el panorama educativo mundial. Por lo que el colegio, al igual que todas las instituciones educativas del país, estuvo cerrado para los primeros meses del año 2021. Sin embargo, en una segunda reunión con las directivas y el docente, se presentó una segunda propuesta metodológica del proyecto, y se coordinó que el desarrollo del mismo se hiciera en las instalaciones del colegio de manera presencial con un grupo específico y limitado de estudiantes pertenecientes a los grados 10° (décimo) y 11° (onceavo). Esto fue posible dadas las condiciones en que la I. E. estaba sobrellevando la situación con el Covid-19 y las clases desde casa, ya que no todos los estudiantes del colegio tienen la facilidad de acceder a internet y asistir a las clases virtuales. Por lo que la metodología que decidió implementar el colegio para las clases no presenciales fue por medio de talleres de trabajo que los acudientes o los mismos estudiantes debían de recoger en el colegio. De manera que, bajo esta lógica de trabajo, algunos estudiantes ya estaban visitando el colegio una vez cada quince (15) días, esto ayudo a que la presencialidad para el proyecto

CINESCUELA no fuera un caso traumático ni para los estudiantes que participaron del proyecto, ni para la Institución.

Además, la secretaria de educación departamental, para inicios del 2021 propuso el ‘plan de alternancia’ con el cual les sugería a las instituciones educativas públicas y privadas que, si cumplían con los protocolos de seguridad para la no propagación del virus, podrían recibir la mitad de los estudiantes por cada grado respectivamente. En consecuencia, el proyecto CINESCUELA se propuso como una prueba piloto para implementar el ‘plan de alternancia’ en la I. E. Miracampos y poder realizar las clases presenciales del proyecto bajo los protocolos de seguridad exigidos por la secretaria de educación.

5.1 El escenario: El municipio de Quinchía, “la villa de los cerros” más antigua de Risaralda

Saliendo de la ciudad de Pereira en un viaje de 103 km que pasa por el valle que bordea el río Risaralda y que asciende una de las vertientes de la cordillera occidental, se llega a uno de los poblados más antiguos del departamento de Risaralda: el municipio de Quinchía. La llamada “Villa de los Cerros”, es un lugar que otrora fue habitado por diferentes tribus indígenas entre las cuales se encontraban los Caribes, Quimbayas, Irras, Guaqueramáes, Tapasco y Ansermas.¹⁶⁷ Cuna de un pasado indígena que demarcó este territorio al cual denominaron en su lengua nativa como “Guacuma”. Sus antiguos pobladores trabajaron la agricultura y la minería artesanal, y de allí extraían diferentes minerales como el oro y la sal. Ambos se comercializaban fuertemente y eran productos de intercambio con otras poblaciones. Con la llegada de los españoles, Quinchía (al igual que muchos territorios habitados por indígenas en aquella época) sufrió una serie de cambios estructurales tanto en su población, como en su organización político/administrativa, y aparecieron nuevas lógicas de poder económico que determinaron su devenir histórico.

¹⁶⁷ Jhon Jaime Correa Ramírez, et.al, *50/60 una historia compartida*. (Pereira, Planeta, 2016): 253.

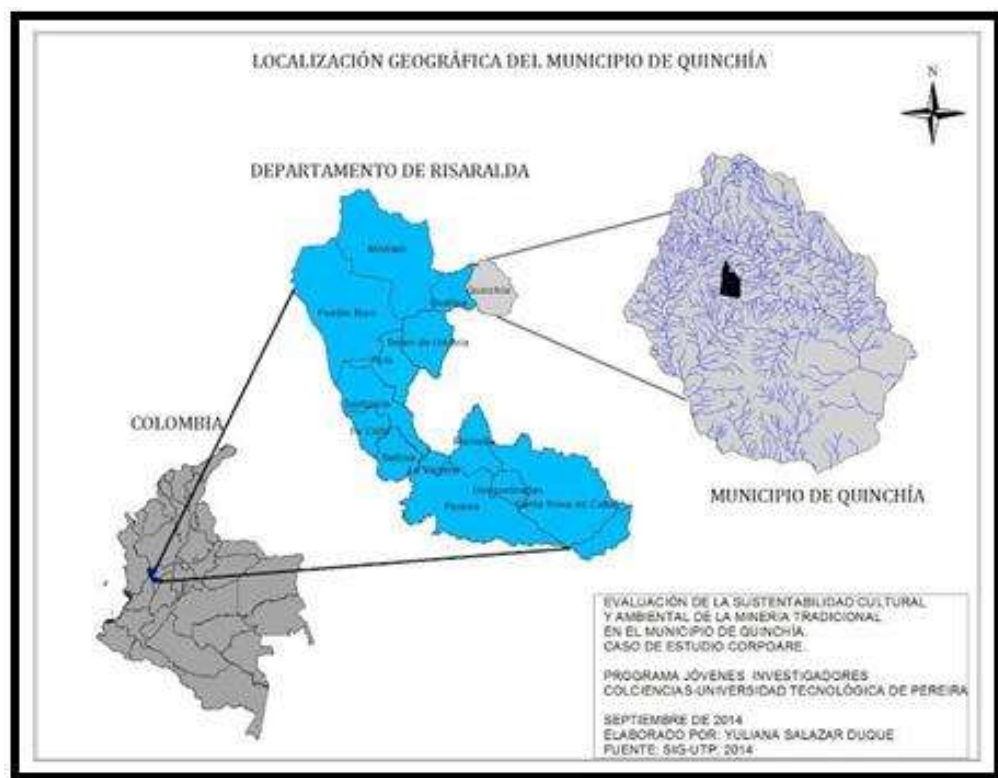


Figura 27. Localización geográfica del municipio de Quinchía.¹⁶⁸

Sin embargo, hoy en día, Quinchía mantiene su tradición económica, pues la minería es una de sus principales fuentes de ingreso; además de ello, conserva sus bellos paisajes con los cerros Gobía, Batero, Opirama y Punta de lanza, que rodean el perímetro del municipio. Actualmente, Quinchía posee una extensión de 141 Km² con tierras muy fértiles que oscilan entre los 900 y los 2.400 msnm, muy aptas para los cultivos de Café, Plátano, Aguacate, Caña Panelera y Cacao. Cuenta con una población de más de 30.000 habitantes que hace de este municipio un lugar muy concurrido y visitado tanto en el casco urbano como en sus veredas y corregimientos cercanos. Quinchía es un municipio que está creciendo en el sector comercial, empresarial y educativo ya que, para este último, cuenta con 3 colegios públicos ubicados en la cabecera municipal. Además, cuenta con un parque central, un par de plazoletas, un Planetario y una Casa de la Cultura que alberga y promueve el conocimiento sobre la historia local.

¹⁶⁸ Fuente: Yuliana, Salazar Duque. “Evaluación de la sustentabilidad cultural y ambiental de la minería tradicional en Quinchía, Risaralda. caso de estudio corporación área de reserva especial minera (CORPOARE)”. *Revista Lunazul*, n° 47, (2018).

Es este sin duda un municipio importante para conocer el devenir histórico de la región y del departamento de Risaralda. Su historia alberga un pasado indígena que demarcó el territorio sobre el cual se asentaron después nuevos pobladores, permitiendo un intercambio cultural y una serie de transformaciones socio-culturales que resulta inevitable no preguntarse por los referentes históricos que tiene el departamento de Risaralda y, en función de la enseñanza de la historia, cuestionar desde el acto educativo la realidad actual del municipio de Quinchía, para comprender mejor las dinámicas y situaciones que posibilitaron que este territorio a mediados del siglo XX, viviera de primera mano las fatales consecuencias del periodo de *La Violencia* y el conflicto armado que nació después.

5.2 Quinchía y su relación con el Conflicto Armado Interno Colombiano (CAIC)

Quinchía es un municipio que ha tenido que luchar una serie de embates políticos/administrativos a lo largo de su historia. Desde el año de 1949 (un año después del *Bogotazo*) Quinchía sufrió una serie de hostigamientos, incursiones y saqueos por parte de los simpatizantes del partido conservador que habitaban los territorios vecinos. Generando con ello un proceso de migración enmarcado en el desplazamiento forzado. A finales de la década de los cincuenta, la guerra bipartidista se intensificó en todo el centro occidente colombiano. En este combate a muerte entre Liberales y Conservadores surgirían figuras emblemáticas de ambos bandos. Quinchía no estuvo ajena a ello y dada su condición política liberal, surgieron un grupo de autodefensas campesinas comandadas por Medardo Trejos Ladino, conocido en el pueblo y en la historia nacional como el ‘Capitán Venganza’¹⁶⁹

Después del fenómeno del ‘Capitán Venganza’ que controló el pueblo por un periodo de casi dos (2) años, Quinchía se vio inmersa en una lucha político/administrativa con sus vecinos municipales en la creación del nuevo departamento de Risaralda a finales de la década del sesenta. Esto ocurrió, nuevamente, por su condición política liberal y por estar a favor de la separación del departamento de Caldas y crear el departamento de Risaralda, pues sus vecinos de condición conservadora (Anserma, Riosucio, Guática, entre otros) no

¹⁶⁹ El Capitán Venganza conocido personaje que demarcó la historia de Quinchía y de la región, es el tema central de uno de los dos videos que resultaron del proyecto CINESCUELA

estuvieron de acuerdo con que se diera la separación. Finalmente, a principios del siglo XXI, Quinchía sería nuevamente protagonista de señalamientos, persecución y hostigamientos. En el país se intensificaba la confrontación armada contra los grupos al margen de la ley y bajo el gobierno de turno del año 2003, este municipio fue estigmatizado y catalogado como zona roja por parte de las autoridades militares. Ello desencadenó una serie de acciones militares represiones y hostigamientos contra la población civil del municipio que generó una atmosfera de zozobra para sus habitantes, todo ello acompañado de una cortina de humo que finalmente lo etiquetó como un territorio guerrillero.



Figura 28. Panorámica de Quinchía desde el cerro Gobia. Fotografía tomada por el autor.

Desafortunadamente, este estereotipo creado sobre el municipio de Quinchía y sobre su población en general, fue un aliciente para desencadenar un acto violento que atentó contra los derechos humanos de su población. En el año del 2003, bajo el gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez, se cometió un grave error de captura contra la población en general. La llamada operación libertad, fue un falso positivo que realizaron las fuerzas armadas encabezadas por el Ejército Nacional, la Policía y la Fiscalía, quienes en un despliegue exagerado de sus tropas hicieron pasar a 120 civiles como guerrilleros. En un acto injusto e ilegal, el gobierno mostró ante la prensa nacional e internacional, la captura de los presuntos

auxiliadores del frente guerrillero denominado “Oscar William Calvo” disidencia de la guerrilla Ejército Popular de Liberación (EPL). En este hecho, que fue un caso de abuso de autoridad, apresaron de manera arbitraria y sin justificación a más de 100 quinchieños, entre los que se contaban al alcalde de turno del municipio que estaba a en las postrimeras de su mandato; al secretario de gobierno; los dos aspirantes a la alcaldía, un concejal del pueblo, el comandante del cuerpo de bomberos y hasta un adulto mayor de 72 años y, por si fuera poco, otro adulto mayor en condición de invidente.¹⁷⁰

Este ha sido el panorama sociopolítico en que se ha desenvuelto el municipio de Quinchía en las últimas décadas y todo esto, de cierta manera, le ha permitido consolidarse como un territorio donde se respira un ambiente de rebeldía y resistencia frente a las formas de gobierno, además Quinchía se reconoce como un territorio en donde ha primado el bien común, pero que, en contraposición, todo ello le ha traído a su vez una serie de estigmas y prejuicios que han perjudicado al municipio y a su población. Por lo tanto, Quinchía resultó ser un escenario ideal para poder implementar CINESCUELA, una propuesta enmarcada en la enseñanza de la historia sobre el conflicto armado interno en Colombia (CAIC). Los estudiantes de la I. E. Miracampos y la población quinchieña en general han conocido de manera indirecta (y en algunos casos de manera directa) las consecuencias que trajo consigo el CAIC.

5.3 CINESCUELA en Miracampos: La metodología y su puesta en marcha

En el cronograma de actividades se estableció empezar el miércoles diez (10) de febrero con un grupo que, previamente, se había seleccionado con la ayuda del docente Jaiber Ladino. Se escogieron 10 estudiantes: Andrés Felipe Trejos; Evelin Soto y Sara Trejos del grado 9°; Laura Ramírez; Maryuri Castañeda; Estefanía Guevara y Camilo Cardona del grado 10°; Juan Camilo Trejos; Gabriela Rendón y Andrés espinosa del grado 11°. Además, participaron del proyecto tres (3) personas adicionales que no pertenecían a la I. E. Miracampos: Diego Salazar (Licenciado en Bilingüismo); Santiago Flórez y Leonardo Serna

¹⁷⁰ Comisión de Verdad y Memoria de la Ruta Pacífica por las Mujeres. “Mujeres víctimas de la Operación Libertad en Quinchía”, *Verdad Abierta*, <https://verdadabierta.com/mujeres-victimas-de-la-operacion-libertad-en-quinchia/>

(Bachilleres). En la parte final del proyecto, se vinculó Darío Alberto Calvo, director del Planetario municipal.

Con este grupo inicial se trabajó bajo la figura del Grupo Motor. Esta es una técnica de investigación cualitativa que permite trabajar con un grupo determinado de personas, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, además, lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto,¹⁷¹ la técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar con un grupo focal, posibilita para que la discusión sea más fluida y facilita la participación de cada uno de los integrantes. De manera que resultó ser muy pertinente teniendo en cuenta la diversidad académica de los participantes que conformaron el grupo.

Los encuentros fueron, inicialmente, los miércoles de cada semana con una intensidad horaria de dos (2) horas diarias de 10:00am a 12:00pm. Este horario se determinó para beneficio de los estudiantes, pues algunos de los participantes viven en veredas alejadas del colegio, a distancias que incluso pueden tardar en caminar una (1) hora aproximadamente. Por lo que la hora de ingreso nos pareció oportuna para que los estudiantes pudieran asistir sin que ello les implicara mayor esfuerzo en términos del tiempo. En lo que respecta al horario de salida, era el más indicado para que salieran hacía sus casas con buen tiempo para la hora del almuerzo (cena), además, después de las 12:00pm pasan los ‘recorridos’ hacía las veredas aledañas.

La dinámica para cada sesión era comenzar con una pequeña actividad para activar la participación de los estudiantes que durara entre cinco (5) y diez (10) minutos. En los siguientes ciento diez (110) minutos se desarrollaba la temática que se pretendía abordar durante cada sesión de clase, con un intervalo de diez (10) minutos para un pequeño refrigerio. Cada sesión de clase se realizó bajo la metodología de cátedra, haciendo una explicación teórica sobre el tema a trabajar y reforzando los conceptos claves y la categoría

¹⁷¹ Alicia Hamui-Sutton, & Margarita Varela-Ruiz. “La técnica de grupos focales”. *Investigación en educación médica*, 2, (2013): 56.

específica con el componente cinematográfico. Para cada sesión se desarrolló una planeación de clase que ubicó las actividades, explicaciones y conclusiones que habría que hacer durante el encuentro. (Ver foto 29 y 30)

Fueron doce (12) sesiones de clase que estaban programadas para finalizarse en el mes de abril, pero resultó una situación inesperada de orden público en Colombia que alteró el curso de las clases y postergó algunas fechas de los encuentros, finalizando el mes de mayo. Afortunadamente, este impase no presentó mayor inconveniente, puesto que se asumió desde el inicio contar con lo inesperado e, incluso, estábamos preparados para una eventual cancelación del proyecto debido a la incertidumbre que desde marzo del 2020 causó en todos los escenarios de socialización el Covid-19, por lo que, para el proyecto CINESCUELA esto era una posible situación con la que habría que contar y, en su defecto, asumir de la mejor manera.




FORMATO PLANEACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA PROYECTO CINESCUELA

Lugar: Institución educativa Miracampos
Asistentes: Estudiantes de los grados 9º a 11º
Docentes: Cristian Felipe Cardona Osorno y Jaiber Ladino Guapacha

Municipio: Quinchía - Risaralda
Asignatura: Trabajo social

Propósito general del proyecto: Acercar a los estudiantes por medio de la enseñanza de la Historia al conocimiento del conflicto armado interno en Colombia.

Propósitos específicos de la sesión: 1) Identificar y reconocer los participantes de la clase; 2) Presentación del proyecto CINESCUELA y de los alcances que se esperan 3) Nombrar las expectativas que tiene cada uno de los estudiantes sobre el proyecto 4) Identificar las problemáticas y situaciones extrañas producto de las clases virtuales.

Fecha	Fases	Temas	Actividades	Recursos	Tiempo
10/ febrero 2021	Inicio: Presentación de los participantes	Crear un espacio de interacción entre los participantes de la sesión, a través del diálogo en la Presentación.	1) El Docente hace una presentación personal sobre sí mismo, sobre sus gustos, sus hobbies y su película favorita. 2) Los asistentes se presentan de manera individual de la misma forma que lo hizo el docente.	Papel y lápiz	15 a 20 minutos

Figura 29: Planeación primer día de clase. Escaneo tomado por el autor.




	Desarrollo: Presentación del proyecto	Presentación de los objetivos, justificación y actividades a desarrollar del proyecto CINESCUELA	1) Proyectar las diapositivas que contienen el material visual del proyecto 2) Comenzar la explicación y definición de los temas que se van a trabajar.	Papel, lapiceros, Video Beam.	25 a 30 minutos
	Cierre - actividad	¿Cómo me he sentido en las clases virtuales? ¿Qué tan tal ha sido la experiencia de estudiar desde casa?	1) Realizar una casa de papel mientras se dialoga alrededor de las preguntas orientadoras 2) Proponer a los asistentes que escriban o dibujen las sensaciones, emociones y aprendizajes que tuvieron durante las clases virtuales y traer el ejercicio para la próxima clase	Papel, escuadra	35 minutos

CONCLUSIONES:

Figura 30. Planeación primer día de clase. Escaneo tomado por el autor

Finalmente se lograron desarrollar todas las clases programadas, pero con la condición de que las dos (2) últimas clases fueron de cuatro (4) horas. Esto porque la situación de orden público se alargó por más de 2 meses y los estudiantes estaban próximos de salir a vacaciones. De manera que se acordó con ellos que en los cuatro (4) encuentros restantes los realizáramos en dos (2) sesiones de 10:00am a 02:00pm para finalizar la parte teórica. Luego, nos encontraríamos por fuera de la I. E. Miracampos para realizar la práctica y el trabajo de campo de los videos que se habían determinado previamente.

5.4 Desarrollo teórico de las sesiones

Naturalmente, cada clase estaba sustentada en los documentos, libros y artículos que respaldaron el primer capítulo y la propuesta didáctica, de manera que fueron la materia prima para las explicaciones y las presentaciones en diapositivas con las que se empezaba a desarrollar el tema para cada sesión. Además, como se nombró anteriormente, se diseñó un corpus cinematográfico para apoyar el componente teórico, con el objetivo de que cada producción audiovisual que allí aparece es con la intención de aportar a la comprensión de la temática abordada, o a representar la categoría a desarrollar. Si bien, el corpus que se diseño

tiene once (11) producciones entre cortos y largometrajes, no implicó que todas ellas se tuvieran que proyectar durante la implementación de CINESCUELA, como se comentó anteriormente. Las películas y cortometrajes que se utilizaron con el grupo motor en la I. E. Miracampos se escogieron teniendo en cuenta el tema a trabajar, el contexto en dónde se desarrolló la propuesta y la accesibilidad que se tuvo para proyectar las películas seleccionadas. Sin embargo, es importante hacer un par de aclaraciones frente a las películas que se implementaron con los estudiantes de la I. E. Miracampos.

La primera de ellas es respecto a la película *La Sombra del Caminante* de Ciro Guerra, ya que esta película se trabajó con los estudiantes de CINESCUELA en Miracampos, pero de manera remota, es decir, se dejó como tarea para la casa, pues la película estuvo disponible en el portal Retina Latina (del cual hablaremos más adelante) y se les solicitó a los estudiantes que la vieran desde sus casas, dispositivos o cualquier lugar que pudieran hacerlo para comentarla en nuestro próximo encuentro; esto evitó que la proyectara en clase cuando estábamos trabajando la tipología del desplazamiento forzado.

La segunda aclaración va de la mano con la primera, ya que en vista que no se proyectaron secuencias de la película *La Sombra del Caminante*, se proyectó un cortometraje que no aparece en nuestro corpus denominado *Pueblo sin tierra*, con una duración no superior a los cinco (5) minutos y con el cuál se hizo énfasis en la tipología antes nombrada. Además, para desarrollar el tema sobre el posconflicto, se decidió proyectar dos (2) cortometrajes que tampoco aparecen en el corpus inicial¹⁷². Ambos cortometrajes fueron *Redención* y *Salomé*, no superiores a los diez (10).

Con esto se pretende reafirmar, nuevamente, que el corpus cinematográfico se presenta como apoyo para la implementación del cine en clase, sin que éste se convierta en una camisa de fuerza o se deba de desarrollar ‘al pie de la letra’. El corpus cinematográfico es, sobre todo, una guía. Las películas que allí aparecen son una oferta dentro de muchas otras.

¹⁷² Esto se determinó teniendo en cuenta el formato, la accesibilidad y el enfoque de los audiovisuales: Eran cortos de tiempo en comparación con otros largometrajes, estaban disponibles en el portal de YouTube a diferencia de algunas películas del corpus y, especialmente, *Redención* y *Salomé* trataban el tema de la reinserción social de las víctimas del CAIC, tema que estábamos trabajando en las últimas dos semanas.

5.5 Actividades en clase

La práctica pedagógica de CINESCUELA en Miracampos determinó que se llevaran a cabo las de actividades que aparecen dentro de la propuesta didáctica, no obstante, se realizaron una serie de actividades que no estuvieron enmarcadas exclusivamente en la propuesta didáctica. Éstas últimas respondieron más al contexto mismo en el cual se desarrolló la propuesta y al ejercicio propio del hacer docente en clase, por lo tanto, permitieron interactuar de manera más fluida entre los participantes del grupo. Las actividades en general (las que aparecen en la propuesta y las que surgieron en el contexto) posibilitaron reconocer e identificar los conocimientos previos de cada uno de los estudiantes frente a nuestro tema central sobre el CAIC, asimismo, fortalecer la utilización del cine como herramienta pedagógica en los procesos de aprendizaje y, finalmente, fomentar en cada uno de los participantes el conocimiento e implementación de algunas herramientas básicas para el ejercicio propio de la investigación. Éstas fueron las actividades más significativas:

La primera fue una actividad para conocernos entre todos ya que era nuestro primer encuentro. La idea era que los estudiantes realizaran una casa/escuela por medio de un ejercicio de origami y allí plasmaran cómo había sido la experiencia que vivieron durante el periodo de confinamiento social causado por el Covid-19 donde les tocó seguir las clases desde sus hogares y lo socializáramos entre todos (ver figura 31). Esta actividad fue muy oportuna para evidenciar en los participantes la disposición que tenían para el encuentro e identificar quienes fueron los más elocuentes o tímidos al momento de compartir su experiencia con el grupo.

La segunda actividad estuvo en fusión de desarrollar el concepto de conflicto. Con el interés de dejar a un lado el imaginario que hay sobre él, entendido como algo malo o negativo, si no que, por el contrario, asumirlo como algo normal que hace parte de la cotidianidad. Para ello les pedí que leyeran el contenido de la *Primera Unidad* de la propuesta didáctica y durante la clase desarrollaran las actividades propuestas que hay en las *Sesiones 1 y 2*. Allí encontraron una lectura del tema que les ayudaría a resolver las actividades sobre los tipos de conflictos cotidianos a los que ellos se han enfrentado. Terminado el ejercicio hice preguntas sobre el mismo para socializar las respuestas. Hubo poca participación de manera voluntaria, pero cuando les preguntaba de forma personal, cada uno respondían las

preguntas. La mayoría comentó sobre los conflictos familiares, especialmente con los hermanos. Continué con la explicación sobre los tipos de conflicto que hay y repasamos de manera colectiva el mapa conceptual de los conflictos sociales que se encuentra en la *Actividad 2* de la propuesta didáctica. Con este ejercicio fue posible organizar, esquematizar y conceptualizar los conflictos sociales para su posterior análisis. Finalmente, les pedí que realizaran, con base en el mapa conceptual ya visto, uno igual sobre algún conflicto social que fuera de su conocimiento. Se hicieron en parejas para realizarlo. Tres (3) de las cinco (5) parejas conformadas decidieron hacer un mapa conceptual sobre el conflicto armado colombiano, la cuarta pareja lo hizo sobre la segunda guerra mundial y, la quinta pareja hizo el mapa conceptual sobre un conflicto de minas artesanales que hay en una localidad de Quinchía.¹⁷³

Durante nuestro tercer encuentro se realizaron un par de actividades apoyados en el componente cinematográfico. Empecé la clase tipo magistral haciendo un repaso histórico sobre la conformación republicana de Colombia, haciendo énfasis en sus conflictos político/administrativos y su inestabilidad como Estado/Nación, apoyado en el material teórico que se encuentra en el primer capítulo de este documento. Cada vez preguntaba a los estudiantes inscritos en el colegio sobre sus conocimientos previos respecto al tema que les estaba presentando, pero su participación fue nula. Decían que esos temas no los habían visto en clase, o a lo mejor no lo recordaban. Me detuve en el periodo histórico conocido como *La Violencia*. Paré ahí para explicarles quiénes fueron los pájaros, la chusma y los bandoleros presentando a dos (2) personajes emblemáticos. El primero fue León María Lozano, apodado como ‘el Cóndor’, jefe de la banda de los pájaros quien fuera el personaje principal de la película *Cóndores no entierran todos los días*, con ella le di la entrada al audiovisual en la clase y proyectamos un par de secuencias donde se lograra identificar al personaje y reforzar la figura del ‘Condor’ y su poder dentro de la comunidad y, especialmente, para visualizar las demás representaciones que aparecieron en dicho periodo histórico.

¹⁷³ Los mapas realizados aparecen en los anexos de este documento



Figura 31. Diseño y socialización del ejercicio Casa/Escuela. Fotografía tomada por el docente Jaiber Ladino Guapacha.

El segundo fue Merardo Trejos Ladino, apodado como ‘el Capitán Venganza’, este personaje fue un bandolero del partido Liberal que lideró la chusma a finales de la década de los cincuenta. Algunos participantes lo reconocieron, pues era más próximo a su historia, es decir, a la historia local de Quinchía que ellos pudieran conocer. Del ‘Capitán Venganza’ hablaremos más adelante, pues es el protagonista de uno de los resultados del proyecto CINESCUELA. Finalmente, desarrollamos la *Actividad 4*, que hace parte de la *sesión 2* de la *Segunda Unidad* de la propuesta didáctica. Les proyecté el cortometraje *La Cerca* para fortalecer la temática abordada y entender, por medio del audiovisual, la situación extrema que padecieron los campesinos en la época de la ya mencionada *Violencia* y las consecuencias que dejaron personajes como ‘El Condor’ y ‘Venganza’ en la población. Durante la explicación y la proyección de los audiovisuales, los estudiantes estuvieron más participativos y respondieron (en algunas ocasiones) las preguntas que se les hacía. Algunos, incluso tomaron apuntes sobre el tema. Noté, con entusiasmo, que cada vez se involucraban más con la clase y esto evidenció una mayor participación y aumentó el interés en la misma.

En nuestro cuarto encuentro de clase, empezamos con una actividad que les había dejado de tarea para la casa, pero como tal no era de carácter obligatorio, fue más una motivación para que ellos la hicieran de manera voluntaria. Fue un ejercicio de indagación con una fuente oral, bien fuera un familiar o amigo más cercano, sobre el periodo de *La Violencia* y lo proyectado en el cortometraje *La Cerca*. Me di cuenta que a pesar que fue voluntaria todos la hicieron y socializamos lo que a cada uno encontró. El objetivo era que los estudiantes, por medio de la consulta a una fuente oral representada en un adulto mayor, lograran indagar sobre el tema de la clase por fuera del escenario académico y relacionaran lo visto en clase y lo proyectado en el cortometraje con su historia local y la incidencia que tuvo *La Violencia* y posteriormente el CAIC en su localidad. Con la intención de promover en ellos un pensamiento crítico frente a su presente a través del análisis y comprensión de su pasado por medio del audiovisual, como indica nuestro segundo objetivo específico del proyecto en general. A su vez, durante la indagación, los estudiantes se involucraron con el ejercicio propio del investigador, toda vez que buscaron una fuente primaria que les brindara información específica sobre un tema en particular, además, formularon preguntas y resolvieron las dudas generadas por las palabras desconocidas que aparecieron en el cortometraje, como lo fueron *Godos*, *Cachiporros* o *Chulavitas* y que ellos se enteraron de su significado durante la realización de la actividad, consultándole a su fuente oral.

Ese mismo día, durante la segunda hora de clase, les propuse realizar una actividad que no se encuentra dentro de la propuesta didáctica, pero que surgió en medio del ejercicio propio de observación que hice en clases anteriores. Les propuse que diseñáramos una agenda artesanal que hiciera las veces de diario de campo, pues había observado que cada vez llevaban un cuaderno diferente o, en ocasiones, no llevaban nada para tomar apuntes. La idea de este ejercicio era relacionar directamente a los estudiantes con una herramienta de investigación como lo es el diario de campo para que en él plasmaran todo los contenidos, películas, apuntes y reflexiones que salieran de las clases en CINESCUELA. Para este ejercicio nos alargamos más de la hora de cierre normal terminando la sesión pasada la 01:30pm. Lo bueno de ello es que durante el ejercicio ninguno se fijó en la hora, ni hicieron comentario alguno por querer salir hacia sus hogares. Estaban entusiasmados y muy dispuestos a terminarlo.

Durante la realización de la actividad con la agenda o diario de campo, me di a la tarea de hacerles preguntas sobre lo que habíamos visto en las clases anteriores. Algunos respondieron de manera correcta o se acercaban a la respuesta. Esto demuestra, entre otras cosas, que a pesar que presten atención a la clase, no hacen el ejercicio de tomar apuntes y dejan lo explicado por el profesor a la memoria. El inconveniente es que cuando se les pregunta por algo puntual y de manera inesperada, los nervios, el temor a equivocarse y el sentirse evaluado y observado frente a los demás compañeros, hace que ese aprendizaje memorístico se nuble y se olvide de forma espontánea e involuntaria. Por ello me pareció pertinente la realización de la agenda artesanal y presentárselas como su nuevo diario de campo, pues allí podrán escribir lo necesario respecto al proyecto de CINESCUELA.¹⁷⁴

Antes de comenzar con la temática del CAIC y las tres categorías que se iban a explicar (Actores, Tipologías y Escenarios) se plantearon una serie de actividades de conocimientos previos. Estas actividades que hacen parte de la propuesta didáctica las desarrollamos dentro de clase, y las hicimos previamente a la explicación con diapositivas de cada temática, y tenían por objetivo identificar cuáles eran los conocimientos que los estudiantes de CINESCUELA tenía frente al tema que se les iba a explicar y que tan relacionados estaban con él. Para el caso específico de los estudiantes de 10° y 11° grado, se asume -teniendo en cuenta los estándares de competencias del MEN- que ellos ya deberían saber algunos conceptos básicos y referencias teóricas sobre el CAIC, como *identificar y explicar algunas consecuencias de la crisis del bipartidismo, o reconocer los cambios y continuidades de los grupos guerrilleros en Colombia, desde su surgimiento hasta la actualidad*.¹⁷⁵ Temas que quedaban enmarcados en las categorías que íbamos a trabajar como los actores y algunas tipologías del CAIC. Estas actividades de conocimientos previos resultaron muy oportunas para hacer un balance al final de la implementación del proyecto y destacar lo que los estudiantes lograron aprender.

Durante nuestro quinto encuentro y previo al momento de explicar el concepto del CAIC y sus inicios, les hice la *Actividad 5* que hay en la *Tercera Unidad* de la propuesta

¹⁷⁴ El diseño de las agendas hace parte de los anexos de este documento.

¹⁷⁵ Ministerio de Educación Nacional. *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. 1° ed. (Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2006): 130

didáctica. Les di cinco (5) minutos para que la resolvieran y luego recogí cada uno de los resultados.¹⁷⁶ Además, para explicarles el concepto del CAIC, nuevamente me apoyé en el cine para darlo a entender mejor. Les proyecté un par de secuencias del documental *50 años de monte* y realicé la *Actividad 6* de la *Tercera Unidad* que hay en la propuesta didáctica. Con estas secuencias pude hacer un breve repaso audiovisual de los temas que habíamos visto hasta el momento, asimismo, por ser de tipo documental, les presenté un par de entrevistas realizadas a un jefe guerrillero y dos compañeros pertenecientes al mismo grupo armado. Con el fin que conocieran algunas de las razones que motivaron a los campesinos de la época para apoyar la causa guerrillera con la sana intención de que los estudiantes *pensaran históricamente* en los términos planteados por Pagés, es decir, que se ubicaran en el contexto, que imaginariamente viajaran a la década de los años sesenta y compararan su realidad actual con la de hace sesenta años. Que pensarán en las problemáticas sociales actuales, como por ejemplo el difícil acceso en algunas veredas y localidades de Quinchía, en las pocas instituciones educativas y hospitales que hay y en la baja presencia estatal que hay para las zonas rurales; y compararan esas mismas problemáticas con las que podrían tener los campesinos hace más de cincuenta años y que las encontrábamos en el relato que narraba uno de los entrevistados en el documental. Les pedí que hiciéramos este ejercicio para fortalecer su pensamiento crítico respecto a su pasado y analizar mejor la situación vivida por los habitantes del campo en la década del sesenta, para comprender mejor el porqué de tantos movimientos guerrilleros y su proliferación por todo el territorio nacional, especialmente en la periferia o zonas rurales.

Otro par de actividades que se desarrollaron en el marco de CINESCUELA en Miracampos pero que no están inmersas en la propuesta didáctica fueron:

- La aplicación a una convocatoria que estaba ofertando el Ministerio de las Tecnologías, Información y Comunicaciones (MINTIC) para beneficiar a los estudiantes de las zonas rurales.
- La inscripción al portal web *Retina Latina*, una página de internet que promueve y divulga el cine latinoamericano.

¹⁷⁶ Estos resultados están como anexo al final del documento.

La idea de ambas actividades era, con la primera, relacionar a los estudiantes con las posibilidades que brindan las convocatorias y que no las descarten ni las vean como algo ajeno a ellos, por el contrario, que participen e interactúen con estas posibilidades que ofertan, no solo el MINTIC sino también otros escenarios académicos que se pueden encontrar si deciden seguir con su proceso de formación. Por otra parte, con la segunda actividad, se tuvo la intención de presentarle a los estudiantes las diferentes ofertas de visualización de cine latinoamericano y el portal de *Retina Latina* es muy valioso para ello, pues aparte de ser gratuito para personas naturales que viven en algún país de Latinoamérica, es una buena propuesta de difusión del cine independiente, con títulos que difícilmente se puedan encontrar en otras plataformas.

Retomando el cine como apoyo en el proceso de enseñanza, realizamos la *actividad 7* de la *Tercera Unidad* que está en la propuesta didáctica. Proyectando las secuencias de la película *Pájaros de Verano* les expliqué a los estudiantes la aparición del narcotráfico como Actor y Tipología del CAIC. Mi intención con esta actividad, la selección de la película y su proyección era que ellos vieran la degradación cultural al interior del clan Wayuu precisamente por el ingreso del narcotráfico a sus lógicas de poder y comparáramos lo que nos presenta el componente cinematográfico con la realidad colombiana en la década de los años ochenta, con la aparición de los grandes capos del narcotráfico y como estos permearon los tres (3) órganos del poder público del estado colombiano: El poder ejecutivo, el poder legislativo y el poder judicial. Para ello hice un esquema en el tablero y grafiqué por medio de un pequeño mapa conceptual, la forma en que el narcotráfico ingresó en las tres (3) ramas de poder del estado en Colombia. Todo esto, apoyándome en el cine, relacionando lo explicado con la realidad colombiana respecto a las secuencias proyectadas de la película, donde mostraron las fatales consecuencias del narcotráfico en la cultura Wayuu.

Para el séptimo encuentro con los estudiantes de CINESCUELA en Miracampes realizamos, nuevamente, otra actividad de conocimientos previos. Para ello, implementé la *Actividad 8* de la *Cuarta Unidad* sobre las Tipologías del CAIC. En esta ocasión les di ocho (8) minutos para realizarla y luego pasé a recoger las respuestas de cada estudiante.¹⁷⁷ Esta

¹⁷⁷ Las respuestas de esta actividad también se encontrarán en los anexos de este documento.

actividad evidenció que -al igual que el ejercicio anterior de conocimientos previos con los *Actores del CAIC*- hay poco conocimiento por parte de los estudiantes sobre las metodologías y las formas de actuar de cada uno de los diferentes actores del conflicto armado, entendiendo estas formas de actuar como las *Tipologías del CAIC*. Algunos incluso desconocen las formas en que el Estado lo hizo y no marcaron las ejecuciones extrajudiciales, luego corroboré que la mayoría desconocía el término. Tampoco lo hicieron con el reclutamiento infantil y, en algunas respuestas, señalaron al Ejército Nacional de hacerlo, siendo éste el único actor del CAIC que no puede reclutar menores. Otros marcaron dentro de todas las tipologías a la Guerrilla, reforzando la hipótesis inicial de que, comúnmente, se tenga una mirada dual (Guerrilla – Estado) sobre el CAIC, declarando al primero como el único actor y culpable de todo lo que allí ocurrió, desconociendo las responsabilidades de los Capos del narcotráfico y los Paramilitares.

Otra actividad que surgió explicando la categoría de *Tipologías del CAIC*, estuvo enmarcada nuevamente en el cine, para reconocerle su aporte educativo en tanto se presenta como una fuente histórica de conocimiento sobre un tema específico. Para el caso, la película escogida fue *La toma de la embajada* y desarrollamos la *Actividad 9* de la *Cuarta Unidad* que aparece en la propuesta didáctica. Esta película es una buena pieza audiovisual para entender cómo se dieron las tomas guerrilleras, exponiéndolas como un ejercicio militar preparado y como un mecanismo para ejercer presión al contrincante. Además, la película se apoya en imágenes y videos de archivo, es decir, en material audiovisual real. Con ello, les pedí a los estudiantes que se fijaran en las secuencias que proyectaríamos para contrastar el cine de ficción con el cine documental y vieran como el director logró conjugar ambos tipos de cine en un mismo producto, algo que quería que tuvieran en cuenta para dialogar al respecto, pues ello nos ayudaría bastante cuando se fuera a realizar el producto final del proyecto. Esto permitió sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia del cine como elemento de apoyo en su aprendizaje e instrumento de debate y reflexión para su formación académica, fortaleciendo la cultura audiovisual en el aula. Tal cual lo planteamos en nuestro tercer objetivo específico.

De la misma manera, para terminar de explicar las últimas tipologías que había seleccionado, hicimos la *Actividad 10* y la *Actividad 11*, ambas se encuentran en la *Cuarta*

Unidad de la propuesta didáctica. Con la número 10 proyectamos el cortometraje *Siervo sin tierra* para visualizar la tipología sobre el secuestro. Este cortometraje realizado por el CNMH refleja, por medio de un trabajo de animación, la tipología nombrada. Le resalté a los estudiantes las características propias de este audiovisual en tanto permite, por ser animado, un abanico de posibilidades para transmitir el mensaje, además de lo bien elaborado que está el guion temático del mismo, ya que todos lograron entender la trama del cortometraje a pesar que no tiene diálogos, elemento ausente en él y que la mayoría de estudiantes lograron identificar. Posteriormente, con la *Actividad 11* proyectamos las secuencias seleccionadas de la película *Silencio en el Paraíso* para fortalecer con ella la tipología sobre las ejecuciones extrajudiciales, mal llamados falsos positivos. Durante la realización de ambas actividades se hizo gran énfasis a los estudiantes sobre el cine como el vehículo que permitiría comprender mejor los contenidos que hemos discutido en clase, que el proyecto se llama CINESCUELA precisamente porque se tiene la convicción que el cine es una herramienta potente para fortalecer los procesos de aprendizaje y, para nuestro caso, es una fuente de información histórica que posibilita, a través del audiovisual, un conocimiento específico sobre nuestro tema central: el CAIC, tal como se ha estado trabajando durante todas las clases.

Por otra parte, para nombrar otra actividad que surgió en medio de la práctica pedagógica que no estaba planeada en la propuesta didáctica, decidimos realizar un ejercicio en conjunto con el docente Jaiber Ladino Guapacha, constante colaborador del proyecto. La idea era diseñar y poner en marcha la realización de un mural en las instalaciones del colegio. Esta actividad fue dialogada y concertada con el docente, y estuvo enmarcada en los temas que él estaba trabajando en clase de español con sus estudiantes (algunos de ellos participantes de CINESCUELA). El objetivo era transversalizar el ejercicio pedagógico de la enseñanza de la historia de CINESCUELA con las clases de español del profesor Jaiber, en función de Alfredo Cardona Tobón y su monografía sobre el municipio de Quinchía denominado *Quinchía Mestizo*, documento que el profesor Jaiber estaba trabajando con sus estudiantes en clase. De manera que, en la pared exterior del restaurante escolar, pintamos el mural que llevó por título *Pintando la Historia Local: Homenaje a Alfredo Cardona Tobón*. Este ejercicio fue posible gracias a la buena relación que se tuvo desde antes de implementar el proyecto en la I. E, especialmente con el docente Jaiber Ladino Guapacha y su gran

disposición a colaborar en lo que fuera necesario para llevar a cabo el proyecto, ofertando además de su salón de clase, la posibilidad de trabajar de manera conjunta con su currículo.

Nuevamente, retomando las actividades planeadas, decidí que para la explicación de la tercera categoría sobre los Escenarios del CAIC, hacer algunas actividades que me ayudaran a reforzar su conocimiento y, especialmente, trabajar el área de la Geografía (que hace parte de las Ciencias Sociales) para entender mejor las dinámicas que surgieron en el CAIC. De manera que empecé con una actividad de conocimientos previos sobre la geografía colombiana. Para ello, desarrollé la *Actividad 12* de la *Quinta Unidad* para identificar que tanto conocían los estudiantes los elementos geográficos más significativos del país. Por lo tanto, les entregué a cada uno un mapa de Colombia en blanco y, como dice la actividad, deberían dibujar en él las tres (3) cordilleras que atraviesan el país, los ríos Magdalena y Cauca que son los más importantes e identificaran las seis (6) regiones geográficas que lo componen (Andina, Pacífica, Caribe, Amazonía, Orinoquía e Insular) además de marcar los dos (2) mares con los que limita. Seguidamente, les entregué otro mapa de Colombia con las divisiones políticas de cada departamento. Les pedí que marcaran con una X los lugares donde ellos consideraban que hubo presencia de alguno de los Actores del CAIC. Después del ejercicio recogí ambos mapas que me sirvieron para darme cuenta que tanto se ubican geográficamente los estudiantes de CINESCUELA y en que regiones el país creen ellos que se desarrolló el CAIC.¹⁷⁸

Posteriormente, les entregué -de nuevo- otro mapa de Colombia, pero esta vez tenía las divisiones político/administrativas con sus respectivos departamentos y capitales. La idea con este ejercicio que sería la *Actividad 13* de la *Quinta Unidad* era identificar y reconocer la presencia de las FARC en los diferentes municipios y departamentos de Colombia. Para ello, proyecté un mapa de Colombia en el tablero y me dispuse a dictarles los lugares donde hubo presencia de las FARC para luego marcarla en el mapa, mientras que los estudiantes, a su vez, marcaron en sus mapas la información que les daba con un color naranja. De la misma manera lo hicimos para ubicar la presencia del ELN y los Paramilitares, pero para cada uno se manejó un color diferente (verde para el ELN y rojo para los Paramilitares). Dejé que ellos

¹⁷⁸ Los mapas se encuentran en el apartado de anexos.

se quedaran con los mapas, pues estos les servirían para una actividad que íbamos a realizar posteriormente a modo de cierre del proyecto.

Estas actividades me parecieron importantes porque con ellas pude reforzar los conocimientos que los estudiantes deberían conocer por grados anteriores respecto a la ubicación geográfica y política de Colombia, además, hice hincapié en la incidencia que la geografía tuvo en las dinámicas del CAIC, porque hubo mayor presencia de unos actores en algunas regiones del país y porque en otras no tanto. Les expliqué las cordilleras y sus diferentes pisos térmicos que sirvieron como estrategia de guerra para ubicar los campamentos y ocultarse del enemigo y en ellas, las zonas de minería que se disputaron los Actores del CAIC, asimismo, la importancia de los ríos (Magdalena y Cauca) y su manera de condicionar el territorio y como jugaron un papel determinante en las Tipologías del CAIC, especialmente con los desaparecidos. La ubicación de los puertos marítimos (Buenaventura y Cartagena) y la disputa que generó entre los actores del CAIC por ejercer un control y dominio territorial de ambos puertos.

Todo ello, con la convicción que la geografía es un conocimiento necesario para entender mejor las condiciones y características que permitieron el CAIC. Además, citando las palabras de Javier Guerrero Barón¹⁷⁹ quién afirma que *“la Geografía, al igual que la Historia, son competencias necesarias para el aprendizaje”*. CINESCUELA se suma a dicho planteamiento y agrega que, si bien es importante que los estudiantes sepan leer y escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir; hacer actividad física y aprender otro idioma (inglés en la mayoría de las veces) es igualmente importante para su proceso de formación el saber ubicarse en su territorio. Que lo conozcan e identifiquen su localidad dentro de la geografía nacional. Que entiendan que la ubicación geográfica del territorio que habitan condiciona la vida económica, social y cultural del mismo y que, para nuestro tema específico, cumplió un papel protagónico en las dinámicas que permitieron intensificar y prolongar el CAIC.

Para finalizar el tema y asimismo las clases presenciales, les expliqué a los participantes de CINESCUELA los procesos de paz que se dieron en Colombia. Este tema lo dejé para el final precisamente porque me pareció importante resaltarlo ya que resulta

¹⁷⁹ Exdirector de la comisión nacional para la enseñanza de la Historia.

necesario que los estudiantes, además de conocer todo lo que ocurrió en medio del conflicto armado interno, conozcan un escenario diferente a ello, con el objetivo que entiendan y se proyecten sobre la necesidad de asumir y permitir espacios de posconflicto. Que hay que modificar las lógicas sociales y culturales que emergieron con el CAIC y tener un pensamiento crítico frente a ellas, como se plantea en nuestro segundo objetivo específico, y de esta manera, entender que todos hacemos parte de ese cambio, por lo tanto, es nuestra responsabilidad -a través del análisis y comprensión del pasado- posibilitar escenarios de reconciliación y resocialización, enmarcados en el posconflicto.

En efecto, realizamos la *Actividad 16* que hace parte de la *Sexta Unidad* de la propuesta didáctica, con la cual se buscó que los estudiantes hicieran un ejercicio de comparación y análisis con los mapas que trabajamos en la clase anterior sobre la presencia de los Actores del CAIC. Proyectamos el mapa interactivo de la página del PRAES con los resultados del Plebiscito por la paz realizado en el 2016, para que los estudiantes se fijaran en los departamentos y municipios donde ganó el SI al proceso de paz con las FARC y los lugares en donde ganó el NO. Reflexionamos en torno a la situación de ver como ganó el SI en los departamentos y municipalidades donde hubo una mayor presencia de los diferentes Actores del CAIC, y en contraste, ganó el NO en lugares importantes donde tuvo poca presencia e impacto el conflicto armado interno. Durante la actividad, surgieron algunas reflexiones interesantes de parte de los estudiantes que me parece importante resaltar: el desconocimiento de gran parte de la ciudadanía colombiana representada en los votantes del NO sobre el CAIC; la falta de empatía con las zonas donde hubo mayor confrontación armada y que en consecuencia votaron por el SI, pero perdieron; la relación que hicieron respecto a las zonas rurales y periféricas donde ganó el SI con la urbanidad y centralidad territorial donde ganó el NO y como esto es -en cierta medida- un reflejo de las formas como se ha gobernado el país durante las últimas décadas y, precisamente, es una de las causas que originaron el CAIC, retomando los temas que vimos en clases anteriores.

Además, este ejercicio sirvió como punto de partida para explicar los procesos de resocialización que deben de tener los excombatientes toda vez que se reincorporan a la vida social y lo significativo que resulta la cohesión social de toda la ciudadanía para que se logre una óptima implementación de los procesos de paz. Para fortalecer esta idea, me apoyé -

nuevamente- en el componente cinematográfico, pero esta vez les proyecté un par de cortometrajes que no aparecen en el corpus (que ya los mencioné en párrafos anteriores) pero que son muy adecuados para entender el posconflicto y lo que implica la reinserción social de víctimas y victimarios del CAIC. Los títulos son *Redención* y *Salomé* y hacen parte de la *Actividad 17* de la *Sexta Unidad*, siendo esta la última que aparece en la propuesta didáctica. Con ambos hubo espacio para la discusión y reflexión momentos después a su proyección sobre lo que transmite cada uno frente a nuestro tema puntual. Para esta ocasión, pude notar gratamente que los comentarios y la participación de todos los estudiantes fue más fluida y relacionada al CAIC. Además, no tuve la necesidad de señalar o definir quién participaba, pues para este ejercicio cada uno lo hizo de manera voluntaria. Les proyecté este par de cortometrajes para que habláramos alrededor de los impactos psicológicos y sociales que vivieron -y aún viven- las víctimas del CAIC, pues ambos audiovisuales permiten evidenciar estas problemáticas que resultan importantes para tenerlas en cuenta y entender mejor la complejidad que suscitan los procesos de resocialización.

Para finalizar con este apartado de actividades realizadas dentro del proyecto CINESCUELA en Miracampos, realizamos dos últimos ejercicios que no aparecen dentro de la propuesta didáctica, pero que al igual que las anteriores, resultaron ser muy valiosos para concretar los objetivos planteados al inicio y quedaron, finalmente, como resultado físico para los estudiantes y material pedagógico para la posteridad. El primero de ellos fue la realización de un plegable similar al primer ejercicio de casa-escuela, la diferencia es que éste tenía más pliegues y allí íbamos a depositar el contenido aprendido del proyecto. Decidí denominarla como una infografía en tercera dimensión (ver figuras 32, 33 y 34). Este fue un ejercicio que se hizo al final de las clases presenciales con el objetivo de representar por medio de imágenes, dibujos y recortes de periódico y revistas las tres (3) categorías que habíamos estudiado sobre el CAIC: Actores, Tipologías y Escenarios.

La idea era relacionar un ejercicio manual de construcción del formato en 3D y llenarlo con la información recibida durante todas las sesiones de clase del proyecto CINESCUELA, teniendo en cuenta las diapositivas que se les presentó, los apuntes personales que cada uno tomó, las películas proyectadas y las actividades desarrolladas. Con la intención de repasar lo explicado y reforzar -por medio de las imágenes, recortes y dibujos- los

conceptos y palabras clave de lo que vimos durante todas las sesiones. Este ejercicio resultó muy valioso, ya que me permitió reconocer la recepción y la comprensión por parte de los estudiantes sobre la temática que desarrollé en las clases. La idea era que se apoyaran en la información que ellos mismos habían depositado en cada una de sus agendas o diarios de campo, pero también que resolvieran dudas entre todos. Además, les habilité las diapositivas con las que les había explicado clases anteriores, sin embargo, no hubo momento alguno donde me solicitaran revisarlas.



Figura 32, 33 y 34. Portada e interior de la infografía en 3D. Fotografías tomadas por el autor

Al final recogí las infografías para detallarlas mejor en casa y luego se las devolví. La mayoría tenían un contenido muy acorde al CAIC y las categorías que trabajamos en la clase, reafirmando la importancia que tuvo la agenda artesanal o diario de campo, entendida como medio para tomar apuntes específicos sobre las clases. El cine como herramienta pedagógica quedó plasmado en ella, pues algunos estudiantes relacionaron las películas que vimos en clase con las dinámicas que emergieron durante el conflicto armado interno, especialmente con dos (2) de las tres (3) categorías que reseñamos: los Actores y las Tipologías del CAIC.

Finalmente, desarrollamos una actividad de creación audiovisual con los estudiantes de CINESCUELA en Miracampos. Este ejercicio -que describiremos mejor en el siguiente apartado- se los propuse como producto final del proyecto con la intención de vincularlos directamente con la realización audiovisual y con el objetivo de presentárselo como

mecanismo de difusión poderoso y asumir el cine como una herramienta pedagógica para su proceso de formación. La idea era realizar tres (3) cortometrajes tipo documental sobre temas afines a la historia local como también sobre la relación que tuvo Quinchía con el CAIC, aunque solo logramos concretar dos (2) de los tres (3) planteados.

Esta actividad fue, sin duda, uno de los ejercicios más significativos y destacados del proyecto, ya que en ellos se logró materializar los objetivos planteados por CINESCUELA, especialmente, el presentarle a los estudiantes el cine como herramienta pedagógica y ratificar que su implementación en los procesos de aprendizaje es una experiencia significativa para los estudiantes y renovadora para los docentes, pues a los primeros les potencializa sus habilidades en observación, análisis y creación; y a los segundos les abre un abanico de posibilidades metodológicas para fortalecer su hacer pedagógico.

6. Capítulo V. Resultados y Conclusiones.

6.1 Resultados de la puesta en marcha de CINESCUELA en Miracampos.

Naturalmente, todo proyecto de investigación arroja una serie de resultados que son menester presentarlos y, en efecto, analizarlos. CINESCUELA en Miracampos nos permitió evidenciar algunos elementos significativos que valen la pena destacarlos. Antes de conocerlos, es necesario hacer una aclaración; tanto los resultados como las respectivas conclusiones de los mismos y del proyecto en general, se presentarán de manera segmentada y cada uno de ellos se propone exponer desde diferentes marcos de análisis. Algunos están enmarcados en la contingencia provocada por el Covid-19, como la ausencia de los estudiantes en la I. E. Miracampos y su respectivo retorno a la presencialidad; por otra parte, están los resultados que surgieron de actividades alternas a la propuesta didáctica y la correlación de éstos con los objetivos de CINESCUELA, pues emergieron durante su implementación y hacen parte del ejercicio propio del hacer docente, recordando que nuestra metodología fue una investigación situada. Además, presentamos una serie de resultados y conclusiones que sirvieron para corroborar la hipótesis planteada al inicio del proyecto de proponer el CAIC como eje transversal para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Y, finalmente, analizamos los resultados que demuestran la oportuna y necesaria implementación del cine como herramienta metodológica para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente, para la enseñanza de la Historia.

6.1.1 El Covid-19 y el retorno a clase presencial.

Principalmente el resultado más notable, teniendo en cuenta el panorama social desatado por el Covid-19, fue que el proyecto se lograra desarrollar de manera presencial. Esto es válido presentarlo como resultado en la medida que pensemos lo difícil que resultó para los estudiantes del bachillerato pasar alrededor de un (1) año estudiando desde casa, perdiendo de manera abrupta el poder relacionarse con sus compañeros y cortar con el ejercicio cotidiano de alistarse y salir hacia el colegio.

Asumir que su espacio se convirtió en su casa/escuela, y sus compañeros de clase pasaron a ser sus familiares o las personas con las que ellos vivían. Que sus padres en muchas ocasiones se convirtieron en sus profesores y/o asesores para las actividades académicas. Por

lo tanto, que los estudiantes pudieran retornar al colegio una vez a la semana (o dos veces durante la realización del mural) para asistir a las sesiones de CINESCUELA y con ello lograran recuperar -en gran medida- la posibilidad de socializar con sus compañeros, de volver al colegio y recorrer sus instalaciones, de tener que alistarse el día anterior o en la mañana horas antes de comenzar las clases. Todas estas situaciones que habían estado ausentes durante el tiempo que pasaron encerrados, las pudieron experimentar los participantes de CINESCUELA meses antes de que retornaran de manera oficial a las clases presenciales. Además, vale la pena resaltar que la asistencia a las sesiones siempre fue notoria, con algunas ausencias que no superaron los dos (2) estudiantes por sesión. Esto es valioso si tenemos en cuenta que el proyecto CINESCUELA en Miracampes no fue una obligación para que los participantes asistieran, ni tampoco estuvo directamente relacionado con un beneficio académico representado en una nota. Su asistencia siempre fue voluntaria, pues lo único que se logró reconocerles a ellos por asistir fue sumar las horas de cada sesión como trabajo social, siendo este último una responsabilidad que tienen que hacer los estudiantes de 10° grado, donde tienen que cumplir con una serie de actividades dentro -y en algunos casos fuera- de la Institución Educativa, y en cada actividad que elijan, los estudiantes tendrán que sumar 80 horas de trabajo social.

Sin duda, CINESCUELA como ejercicio pedagógico para la resocialización postpandemia permitió que sus participantes retornaran a las actividades que se les había privado desde el mes de marzo del año 2020. Sara Trejos, participante del proyecto y estudiante de grado 9° en una socialización que se hizo de CINESCUELA en el Instituto Agropecuario El Triunfo sede Naranjal, que queda en una vereda de Quinchía, compartió con los estudiantes de ese colegio que *“el asistir a las clases de CINESCUELA fue volver a la normalidad y entrar nuevamente a las actividades de la vida cotidiana de asistir al colegio: Levantarse temprano, alistarse, organizar los útiles, salir de casa hacía el colegio. Eso me motivó mucho* ¹⁸⁰”

¹⁸⁰ Sara Trejos en la socialización de CINESCUELA en el Instituto Agropecuario El Triunfo sede Naranjal. Agosto 26 del 2021

6.1.2 Resultados alternos a la propuesta didáctica.

Como parte de los resultados que surgieron en medio del ejercicio docente y que presentan como alternos a la propuesta didáctica, se encuentra la página web de CINESCUELA que está en la carpeta del Drive¹⁸¹ que se creó para que los participantes del proyecto pudieran ingresar y encontrar allí organizado en subcarpetas toda la información y contenidos que se implementaron en las sesiones: Actividades, asistencias, fotografías, guiones, películas, planeación de clase, presentaciones en diapositivas de las clases y videos. Tanto la página web como la carpeta del Drive se crearon para vincular a los estudiantes de la I. E. Miracampos que participaron de CINESCUELA a otras formas de acceder a los contenidos pedagógicos, con la intención de irlos familiarizando con estas plataformas que se van a encontrar quiénes decidan seguir su proceso de formación académico en la universidad. Además, el diseño de la página web tuvo como objetivo divulgar el proyecto con los demás estudiantes y con la planta docente y directiva de la I. E. Miracampos para que ellos mismos se dieran cuenta de lo que estaba pasando en el colegio y posibilitar la participación a este tipo de iniciativas que se desarrollan en la Institución pero que no hacen parte de la carga académica obligatoria.

Por otra parte, la actividad propuesta en clase de participar en la convocatoria del MINTIC dio como resultados que la mayoría de los participantes de CINESCUELA, por lo menos los que hacen parte de la I. E. Miracampos resultaran beneficiados de ella, logrando acceder a la siguiente fase de la convocatoria y contar con una SimCard que les permitirá acceder a internet desde su hogar contar con minutos para llamar a cualquier operador, esto permitió facilitar la conectividad y la comunicación. Si bien, esta actividad no fue uno de los objetivos de CINESCUELA, se propone como resultado en la medida que los integrantes del proyecto lograron participar de ella precisamente por estar allí, ya que desde la I. E. Miracampos tanto directivos como docentes no hicieron la difusión de la convocatoria, además, se tiene en cuenta las dificultades que presentaron algunos estudiantes del proyecto para acceder a los contenidos virtuales de la carpeta de CINESCUELA que se creó en el Drive y la página web. Por lo tanto, pensar en que los estudiantes beneficiados de la convocatoria

¹⁸¹ <https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1v249SWdNTimNW8U60iiz-NqL2jdBB1CG>: Carpeta CINESCUELA en Miracampos.

podrán acceder a internet desde sus celulares o computadores y ello fue algo que posibilitó el proyecto me parece pertinente presentarlo como un resultado alternativo a los esperados en el planteamiento de CINESCUELA, además, se puede correlacionar directamente con uno de los objetivos específicos del proyecto, el cual buscaba fortalecer la cultura audiovisual en el aula, entendiendo que esta no solamente se manifiesta en la reproducción de productos audiovisuales dentro de clase, sino que también moviliza a los estudiantes para que accedan a información importante y adquieran conocimientos que hacen parte de la web utilizando diferentes equipos como computadores y Tablet.¹⁸²

Otro resultado valioso que dejó CINESCUELA fue la realización del mural *Pintando la Historia Local: homenaje a Alfredo Cardona Tobón* (ver figura 35). Este fue un ejercicio interesante para resaltar la memoria histórica del municipio de Quinchía, y que se enmarcó en la nueva corriente de la historia pública que, como lo señala Daniela Torres-Ayala, *tiene por objetivo democratizar la producción y difusión del conocimiento histórico haciendo visibles diversas narrativas históricas*.¹⁸³ Por lo tanto, encontramos pertinente presentar la intervención artística como resultado del proyecto CINESCUELA en conjunto con la I. E. Miracampos y con parte de la comunidad de la misma vereda y así aportar desde el arte y la academia, al reconocimiento y la difusión de quiénes se han encargado de construir la Historia local. Adicionalmente, este ejercicio se vincula directamente con nuestro segundo objetivo específico en la medida que con él se promovió en los estudiantes un pensamiento crítico sobre su presente a través del análisis y comprensión de su pasado, ya que por medio del mural los alumnos conocieron parte del pasado sobre su contexto más próximo, indagando y haciendo vínculos y reflexiones con la historia local.

En este sentido, el mural se presenta como un mecanismo de difusión poderoso sobre la historiografía local y regional dando respuesta a preguntas tales como ¿Quiénes han habitado nuestro territorio? ¿Cómo se conformó nuestro municipio? ¿Qué sabemos sobre nuestra localidad? ¿Qué se ha escrito sobre nuestro municipio? Éstas fueron algunas

¹⁸² Recordemos que los estudiantes de CINESCUELA viven en un contexto rural, y ni el colegio ni la vereda tiene las instalaciones y cobertura suficiente que les permita a ellos y a los demás habitantes acceder de manera regular a internet

¹⁸³ Daniela Torres-Ayala. “Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico”. *Historia y Sociedad*, 38 (2020): 229-249. <http://dx.doi.org/10.15446/hys.n38.80019>.

preguntas que se les formuló a los participantes de CINESCUELA en Miracampos y a los estudiantes de la asignatura de español de grado 11° con los que estuvo trabajando el docente Jaiber Ladino Guapacha. Recordemos que este fue un ejercicio transversal entre CINESCUELA y la asignatura de español. Con ambos grupos, se indagó por los referentes académicos que aportaron al conocimiento y difusión sobre la Historia Local.

En este proceso de reconocimiento de la historiografía local, el autor más sobresaliente del municipio de Quinchía es el historiador Alfredo Cardona Tobón, oriundo del municipio y que con su monografía *Quinchía Mestizo* (1989), y demás libros publicados alrededor de la historia regional y sus constantes aportes en su blog *HistoriayRegión.blogspot.com*, ha contribuido al conocimiento y la reconstrucción histórica de la memoria colectiva local. Todo ello fueron motivos suficientes para realizar la actividad del mural de manera paralela a las sesiones de CINESCUELA, y agenciar los recursos necesarios para llevarlo a buen término, quedando como resultado del proyecto y como posibilidad para que tanto directivos, estudiantes y la comunidad local puedan visualizarlo por mucho tiempo.¹⁸⁴

En ese mismo sentido, pensando en los resultados materiales que dejó CINESCUELA en los participantes, se presenta la agenda artesanal o diario de campo y la infografía en 3D. Si bien, ambos productos fueron actividades realizadas dentro del escenario de clases es válido presentarlos como resultado si tenemos en cuenta que, por un lado, la agenda artesanal cumplió su objetivo de ser su diario de campo, pues desde que se diseñó todos los estudiantes asistieron con ella a las próximas clases hasta finalizar el proyecto, incluso en las salidas de campo a realizar las tomas de apoyo y las entrevistas para los videos, asistieron con ellas. Tomando apuntes de lo visto en clase y de las tareas o pendientes que quedaban para los próximos encuentros. Este diario de campo es un resultado que les quedará a los participantes y asimismo fomentará en ellos el ejercicio investigativo de tomar apuntes y de apoyarse constantemente en la escritura como punto de referencia y base de cualquier ejercicio académico.

¹⁸⁴ Para ver la presentación del mural a través de un video que se realizó, visita el siguiente enlace: <https://youtu.be/0O4dm2iRlAo>



Figura 35. Mural ‘Pintando la Historia Local: Homenaje a Alfredo Cardona Tobón’. Realizado en el restaurante escolar de la I. E. Miracampos por los integrantes del proyecto CINESCUELA y los artistas locales Juan Alejandro Trejos y Carlos Zapata. Fotografía tomada por el autor.

Por otra parte, con la infografía en 3D nos dimos cuenta que fue posible cumplir con nuestro primer objetivo específico, toda vez que los estudiantes lograron relacionar las tres categorías planteadas en el proceso, y así fomentar el conocimiento sobre los actores, tipologías y escenarios del CAIC y lograr obtener un material pedagógico físico con dicha información. Esta infografía cuenta con gran parte del contenido teórico y audiovisual que se desarrolló en el proyecto, además de imágenes y recortes que ellos mismos escogieron, logrando con ello una relación más cercana entre lo visto en clase con lo que ellos lograron comprender. Adicionalmente, ambos productos (la agenda artesanal o diario de campo y la infografía en 3D) fueron realizados por ellos, fomentando con ello su creatividad, estimulando su capacidad de crear y diseñar con mano propia a partir de materiales básicos.

6.1.3 El cine como posibilidad para el aprendizaje de la Historia.

Finalmente, uno de los resultados más valiosos e importantes de CINESCUELA fue la realización de los dos (2) audiovisuales en formato de cortometraje y de tipo documental. Este par de resultados si estaban dentro de la planeación que se hizo, incluso, se habían proyectado tres (3), pero por los inconvenientes que mencionamos anteriormente y que dificultaron la finalización del proyecto, solo logramos concretar dos (2) de los tres (3)

planteados. El objetivo, como lo nombramos anteriormente, era realizar un audiovisual en función de la historia local y que, preferiblemente, estuviera enmarcado en el CAIC (sin que ello fuera una camisa de fuerza). Por lo tanto, escogimos tres (3) temas que sobresalen dentro de la historia local de Quinchía, de los cuales logramos realizar: **1) El Traslado Municipal y 2) El Capitán Venganza**. La realización estuvo agenciada por todos los participantes del proyecto, de manera que tanto las tomas de apoyo, las entrevistas y la voz en off que narra los videos fueron tareas realizadas por los participantes de CINESCUELA.¹⁸⁵

Este resultado de la práctica pedagógica fue una de los más significativos, pensando en los objetivos planteados desde la propuesta didáctica y el proyecto en general, ya que los estudiantes estuvieron directamente vinculados con la realización audiovisual y presentaron, a través de los cortometrajes, la posibilidad de poder conocer parte de la historia de su localidad. Por lo tanto, argumentamos que ambos cortometrajes fueron lo más destacado de la implementación de la propuesta didáctica, precisamente por los siguientes apartados:

- 1)** Fueron ellos quienes agenciaron algunas de las entrevistas que aparecen en los videos, relacionándose directamente con el ejercicio propio de la investigación y la búsqueda de fuentes. Además, incursionaron en la grabación de tomas de apoyo para soportar audiovisualmente lo que decía el guion y dos de los estudiantes (Juan Camilo Trejos y Estefanía Guevara) narraron los cortometrajes haciendo las veces de la voz en off.
- 2)** Ambos cortometrajes estuvieron enmarcados en el conocimiento y difusión de la historia local, por lo que los temas que se escogieron son muy significativos y representativos para la historia de Quinchía. El primero de ellos que fue el traslado municipal, fue un evento que ocurrió en el año de 1888 y que demarcó un antes y un después en el devenir histórico de Quinchía. En el video se hace un breve repaso de los antiguos pobladores, donde quedaba ubicado el casco urbano antes del traslado, quiénes lo movilizaron y cuáles fueron los motivos y, finalmente, se cierra el video haciendo un reconocimiento a la actualidad del municipio,

¹⁸⁵ Para ver ambos cortometrajes visita los siguientes enlaces: 1) <https://youtu.be/gBE--yQP0Jc> y 2) <https://youtu.be/v3c3PSCum0Y>

resaltando las características poblacionales más importantes y los escenarios educativos y culturales que tiene. El segundo cortometraje fue sobre el Capitán Venganza, un personaje emblemático y muy conocido tanto en la historia del municipio como a nivel nacional. Su nombre de pila era Merardo Trejos Ladino y fue un bandolero que logró ejercer un control territorial en Quinchía entre los años 1958 y 1960, durante la época de *La Violencia*. Apodado como el Capitán Venganza, este personaje logró con sus acciones que sobre Quinchía y sus habitantes se creara un estereotipo a nivel nacional que influyó de manera drástica en los años que dominó Venganza y en las décadas siguientes, de manera que se ha estereotipado este territorio como ‘cuna de la subversión’. Esto movilizó -en gran medida- la Operación Libertad que reseñamos anteriormente. Cuando se indaga sobre la historia de Quinchía, resulta inevitable no encontrarse con este par de acontecimientos que sobresalen en ella y que invitan a cuestionarla más. El traslado municipal es un tema importante para entender las lógicas poblacionales que se dieron en el municipio y la figura del Capitán Venganza resulta emblemática, pues es un ser que está cargado de una serie de historias que lo mitifican y lo convierten en un personaje ambiguo para comprenderlo.

- 3) Realizar ambos cortometrajes alrededor de los temas mencionados, fue una oportunidad muy valiosa para que los participantes de CINESCUELA logaran conocer de primera mano parte de su historia local y de la relación que ha tenido su municipio con el CAIC, asimismo, desarrollaran un par de audiovisuales que los involucró en un ejercicio investigativo cuyo objetivo era comprender mejor la realidad actual que ellos están viviendo, además, con este ejercicio se crearon dos (2) productos de difusión y divulgación enfocados en el conocimiento de la historia de Quinchía. Con estos cortometrajes se hizo oficialmente el cierre del proyecto CINESCUELA en Miracampes, evento que se realizó en la Casa de la Cultura municipal y al cual asistieron los participantes del proyecto, la rectora María Consuelo Sánchez, el coordinador Fredy Becerra, los docentes Jaiber Ladino Guapacha y Francia Moncada y los estudiantes de grado octavo (8°) de la I. E. Miracampes. De esta manera involucraron a otros miembros de la comunidad

académica de Miracampes para presentarles parte de lo que se realizó con el proyecto de CINESCUELA e invitarlos a que se unan a las propuestas educativas externas que llegan a la Institución y se permitan conocer y aprender lo que les brindan.

- 4) Finalmente, con ambos cortometrajes, se logró participar en el festival de cine de Santa Rosa de Cabal *Cinentrada*, al cual fuimos invitados por Natalia Agudelo quién hace parte del comité organizador del evento. Allí asistieron tan solo dos (2) integrantes de CINESCUELA ya que la distancia entre el municipio de Quinchía y Santa Rosa de Cabal es muy alejada y no había los recursos suficientes para llevar a toda la delegación del proyecto, por lo que el festival apoyó con los viáticos para dos (2) personas. Juan Camilo Trejos y Evelyn Soto Largo fueron los asistentes al evento y se encargaron de presentar y socializar ante el público del festival el objetivo, metodología, actividades y productos del proyecto CINESCUELA en Miracampes (ver figura 36)



Figura 36. Presentación de CINESCUELA por parte de Juan Camilo Trejos y Evelyn Soto Largo en el festival de cine *Cinentrada* de Santa Rosa de Cabal. Fotografía tomada por el autor.

Con estos resultados se comprobó que la propuesta didáctica de CINESCUELA cuyo objetivo es acercar a los estudiantes al conocimiento, análisis y reflexión del CAIC a través del cine es susceptible de ser implementada como alternativa metodológica para la enseñanza de la historia, ya que permitió -gracias a las actividades diseñadas y a los resultados de estas y demás ejercicios realizados durante su implementación- que los estudiantes comprendieran cuales han sido las dinámicas del CAIC, quienes participaron en él y de qué manera lo hicieron y en que lugares del país fue más intenso. Además, con los conocimientos adquiridos dentro del proyecto y con base al material pedagógico que les brindó CINESCUELA, los participantes entendieron la importancia que tiene el cine como herramienta pedagógica para su proceso de formación al punto de presentarlo como un mecanismo de divulgación sobre un conocimiento específico, para el caso, fue sobre su historia local con un par de cortometrajes realizados por ellos.

6.2 Conclusiones generales del proyecto.

Para seguir el hilo conductor respecto al último apartado de los resultados, presentaremos las respectivas conclusiones que surgieron después de analizar y reflexionar sobre lo que dejó CINESCUELA. Para ello, se tuvo en cuenta todo el proceso de formulación, diseño e implementación de la propuesta didáctica desde sus inicios, los momentos previos a la práctica, como también su puesta en marcha en una Institución Educativa rural, los resultados esperados y los que surgieron en medio del desarrollo del proyecto. Por lo tanto, al igual que en el apartado anterior, se expondrán las conclusiones por segmentos, empezando por las posibilidades que brinda la propuesta didáctica como alternativa pedagógica ante la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia en los colegios de Colombia, seguidamente, un par de apartados que reflexionan sobre la ausencia de los estudiantes en las I. E. a causa del Covid-19 y lo valioso que resulta la presencialidad en los procesos educativos, además, se analiza el CAIC como eje transversal para la enseñanza de las Ciencias sociales. Finalmente, cerramos con un apartado dedicado al cine como herramienta metodológica y apoyo fundamental que potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6.2.1 CINESCUELA, herramienta viable para la implementación de la ley 1874.

En primera instancia, nos parece importante resaltar que bajo la reciente ley 1874 de 2017, es necesario desarrollar propuestas didácticas y estrategias metodológicas que posibiliten llevar a buen término lo que indica la ley y que no permitan que la obligatoriedad de la enseñanza de la historia se convierta en un ejercicio autoritario y antipedagógico tanto para los estudiantes como para los docentes del área de Ciencias Sociales, pues aparte del trabajo que viene realizando la comisión asesora que nombramos anteriormente, no se evidencian aportes significativos alrededor de la enseñanza de la historia que estén agenciados por las Instituciones Educativas, por el contrario, para el caso puntual de la I. E. Miracampos, no existe un plan de área para desarrollar lo que indica la ley 1874, además, los docentes encargados de la asignatura de Ciencias Sociales en los grados de bachillerato desconocen dicha ley y su obligatoriedad en el salón de clase.¹⁸⁶ Ante esto habría que hacer

¹⁸⁶ En una entrevista no estructurada ambos docentes afirmaron no conocer la ley 1874 y su obligada implementación en el escenario académico. Por respeto a ellos, no se expondrán sus nombres.

una salvedad. En la I. E. Miracampos, como en varias I. E. rurales del país, muchos de los docentes que terminan dando clase de Ciencias Sociales no son formados propiamente en el área, incluso, algunos llegan a ejercer la docencia más por decisiones político/administrativas que, por concurso de méritos, esto hace que la formación académica del docente, sus habilidades pedagógicas o su experiencia laboral no sean una condición necesaria para ocupar el cargo. Sin ánimo de profundizar sobre esta problemática, nos parece pertinente nombrarla para contextualizar brevemente la situación de ambos docentes de la I. E. Miracampos y, especialmente, para resaltar que, bajo este contexto, resultan muy oportuno diseñar propuesta didácticas que, como CINESCUELA, aporten material pedagógico que amortigüe la implementación de la ley 1874 y le oferte a los docentes de Ciencias Sociales una posibilidad para desarrollar en su salón de clase la enseñanza de la Historia.

En ese sentido, es válido resaltar la posibilidad que oferta CINESCUELA como propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia y su potencial capacidad de difusión en los demás colegios rurales de Quinchía. Además, CINESCUELA como estrategia metodológica es moldeable, es decir, se acomoda a las variantes que existen en cada contexto, por lo cual, nos atrevemos a pensar más allá de los límites municipales, y plantear que CINESCUELA es una propuesta didáctica que se pueda replicar en otros escenarios educativos, tanto institucionales como comunitarios y que no necesariamente hagan parte del territorio quinchieño, sino que se pueda implementar en los demás municipios del departamento de Risaralda y así aportar, desde las I.E. y demás escenarios, experiencias significativas que ayuden en la implementación de la ley 1874 y asimismo, le den el ‘giro pedagógico’ a la enseñanza de la historia.

6.2.2 La presencialidad, pieza clave en los procesos pedagógicos.

Por otra parte, la implementación de CINESCUELA en Miracampos de manera presencial fue un ejercicio académico que permitió identificar y reconocer algunas falencias pedagógicas y vacíos temáticos por parte de algunos estudiantes inscritos a la institución. Por un lado, la dinámica virtual o no presencial que exigió el Covid-19 dejó en evidencia algunas falencias pedagógicas en los estudiantes, especialmente, en sus capacidades expresivas y orales cada vez que se les pedía hablar frente al grupo. Esto es una consecuencia -en gran medida- por el aislamiento obligatorio que vivieron los estudiantes los últimos meses antes

de comenzar con el proyecto y la falta de socialización que les permitía el ir a clases en el colegio. De manera que, sin ser un objetivo propuesto de CINESCUELA, su implementación en una I.E. postpandemia, sirvió para corroborar la importancia que tienen la educación presencial en los procesos de formación académica y social de los jóvenes. Por otro lado, fue notorio identificar algunos vacíos temáticos en los estudiantes de 9°, 10° y 11° contrastando sus conocimientos previos con lo que deberían saber según los estándares básicos de Ciencias Sociales del MEN. Reconocemos que no todos los estudiantes del bachillerato cumplen a cabalidad lo que exige el estándar, y entendemos que éste es una media para evaluar su rendimiento académico sin menospreciar las demás habilidades y destrezas que poseen los estudiantes. Sin embargo, para el área de Historia y Geografía (recordemos que ambas hacen parte de la asignatura Ciencias Sociales) los estudiantes que participaron del proyecto presentaron insuficiencias frente a los contenidos y temáticas que se supone ya deberían conocer.

Esto fue posible identificarlo gracias a los ejercicios de conocimientos previos que se realizaron antes de empezar a explicar cada categoría que se desglosa del CAIC: Actores, Tipologías y Escenarios. En la planeación se observaba lo que indicaba el estándar para los grados anteriormente mencionados y, en función de ellos, se realizaron las actividades. Los resultados que analizamos después de haberlas desarrollado en clase demuestran el poco conocimiento que tienen los estudiantes frente al CAIC y sus respectivas categorías. En ese sentido, también hay que reconocer -nuevamente- que el año inmediatamente anterior que cursaron los participantes de CINESCUELA fue tan atípico para ellos y sus maestros, que los vacíos teóricos que normalmente se presentan en los estudiantes se pudieron aumentar debido a la no presencialidad en el salón de clase, pues asumir que los estudiantes que fueron promovidos de un grado a otro por medio de la realización de talleres desde su casa lograron aprender lo suficiente o igual que cuando estuvieron en clase presencial, con el docente frente a grupo y con las mismas posibilidades de resolver inquietudes y aclarar dudas, no resulta del todo cierto y deja un margen de duda muy amplio.

6.2.3 El CAIC, referente teórico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia.

No obstante, alejándonos un poco de las consecuencias que trajo consigo el Covid-19 y el retorno a las clases presenciales postpandemia, es importante resaltar como conclusión

de la implementación de CINESCUELA en Miracampes, que el CAIC, entendiéndolo como un acontecimiento importante que demarcó el devenir histórico de Colombia es subvalorado como eje temático y contenido transversal para entrelazar las asignaturas que componen las Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Democracia y Constitución). Enseñar en función del conocimiento histórico el CAIC con CINESCUELA, permitió trabajar con las tres áreas que componen las Ciencias Sociales y explicarles a los estudiantes parte de la Historia de Colombia enmarcada en la temporalidad que lo ocupa, como fue su conformación político/administrativa y el panorama social que se vivió en el país durante este periodo, asimismo, se logró hacer un breve recorrido y un pequeño reconocimiento a la Geografía del país cuando se explicó la categoría de los escenarios del CAIC, en ese momento reconocimos e identificamos las tres (3) cordilleras que atraviesan a Colombia de sur a norte y las principales fuentes fluviales como los ríos Magdalena, Cauca y Atrato, resaltando en cada uno de ellos su condición determinante para entender el territorio, además, se ubicó geográficamente los escenarios dónde fue más intenso el conflicto armado y en cuales no lo fue tanto, dándole la importancia necesaria a la Geografía como fuente de conocimiento para comprender las dinámicas político/sociales que surgieron en medio del CAIC.

Y, finalmente, Democracia y Constitución fue posible trabajarlas con CINESCUELA de manera paralela bajo la misma temática. Por un lado, se explicó la Democracia -o la ausencia de ella- precisamente en el periodo del Frente Nacional y cómo éste fue uno de los detonantes para que emergieran las guerrillas y, a partir de allí, empezáramos hablar del CAIC. Por otro lado, Constitución se trabajó al final de la propuesta didáctica, cuando se estaba explicando los diferentes procesos de paz que derivaron del conflicto armado y cambiaron significativamente las formas en que se estaba implementando la Democracia en Colombia y, en consecuencia de uno de los procesos de paz, se dio la reforma constitucional que posibilitó la Asamblea Nacional Constituyente que determinó la creación de la nueva Constitución Política de 1991, que es nuestra carta magna actualmente.

En consecuencia, trabajar con CINESCUELA el CAIC como tema central y transversal de las áreas que componen la asignatura de Ciencias Sociales, permitió corroborar nuestra hipótesis de investigación, ya que en los estudiantes de la I. E. Miracampes había un desconocimiento notable frente al CAIC y sus respectivas categorías. Y subrayar esta

ausencia teórica en los estudiantes que están próximos a finalizar su bachillerato nos parece significativo dada la importancia del tema para su formación académica y para comprender la realidad social de Colombia, pero sobre todo, para su formación ciudadana, reconociendo al estudiante de bachillerato como sujeto social, como un futuro ciudadano que aporta y posibilita escenarios de construcción social pensados en función del posconflicto, tan necesarios para él, como para el país.

6.2.4 El cine y su aporte pedagógico para cumplir con los objetivos de CINESCUELA.

La implementación del cine como apoyo pedagógico en el salón de clases resultó ser muy valiosa para desarrollar el tema central, permitiendo que los estudiantes lograran -por medio de las escenas cinematográficas que se presentaron durante las sesiones y que se explican dentro de la propuesta didáctica- visualizar, analizar y relacionar con el objetivo de comprender de una manera más adecuada las categorías que se estuvieron trabajando dentro del proyecto. Logrando con ello no sólo una mayor apropiación conceptual sobre el CAIC que se vio reflejada en la actividad final que hicieron los estudiantes sobre la creación de la infografía en 3D, sino que, además, darle un valor agregado -en términos pedagógicos- al cine como apoyo para su proceso de formación académico y como una herramienta potente de traducción y recontextualización que esté direccionada en función de otras estrategias pedagógicas¹⁸⁷, como lo afirma Inés Dussel.

CINECUELA demostró ser una alternativa pedagógica para desarrollar una oportuna implementación del cine como herramienta didáctica que ayuda a la comprensión de contenidos teóricos y -parafraseando a Dussel- contribuir a crear una disciplina de trabajo intelectual alrededor del cine y, en cierta medida, proponer un escenario de mayor atención dónde suscitan ciertas preguntas sobre los lenguajes de la conversación pública que no están disponibles en cualquier sitio y lugar,¹⁸⁸ pues fue en el escenario que propuso CINESCUELA donde los estudiantes lograron prestarle mayor atención a los contenidos teóricos y

¹⁸⁷ Inés Dussel. “Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad”. *Estudios da Língua(gem) Vitória da Conquista* v. 12, n. 1 (2014): 82.

¹⁸⁸ Ibid.

audiovisuales sobre el CAIC y conversar alrededor de éstos bajo una metodología que no habían experimentado antes.

Sin embargo, hay que reconocer que el trabajar con CINESCUELA implica una mayor preparación de clase en función de las producciones cinematográficas que se tendrán que implementar en ella y, por lo tanto, el ejercicio de planeación aumenta. Con la ejecución del proyecto y los resultados que se analizaron posteriormente, fue posible reafirmar la viabilidad metodológica de proyectar las películas a partir de escenas seleccionadas previamente, en vez de proyectar toda la película y al final hacer el ejercicio didáctico con ella. Esto, por un lado, es muy efectivo en términos del tiempo, pues cuando se va a trabajar sobre un largometraje éste no tendría que ocupar la mayor parte del tiempo de la clase, entendiendo que por su condición podría durar entre una (1) a tres (3) horas, mientras que bajo la proyección de secuencias seleccionadas en la planeación, que fue la metodología trabajada en CINESCUELA, permitió ser más concisos en la utilización del componente cinematográfico sin que éste perdiera su calidad pedagógica, ya que las secuencias proyectadas se correlacionaron con el material teórico que se había explicado anteriormente. Podríamos nombrar algunas, como para el caso lo fueron las secuencias seleccionadas de la película *Cóndores no entierran todos los días* para entender la dinámica del periodo de *La Violencia* como precursor del CAIC; Asimismo con algunas secuencias de *50 años de monte*, para comprender la conformación de las guerrillas y su horizonte político e ideológico; Como también se realizó con la película *Pájaros de Verano* para presentarles a los estudiantes, por medio de la representación audiovisual, la aparición del narcotráfico y los narcotraficantes (Tipología y Actor del CAIC), que emergieron en la década de los ochenta y cambiaron de manera drástica las dinámicas, tensiones y confrontaciones del CAIC.

De tal manera, la utilización del cine en el aula -y en esto hago hincapié- es muy valiosa para generar procesos de comprensión teórica sobre el tema específico que se está trabajando en clase, posibilitando la representación -por medio del audiovisual- del concepto, categoría o tema que se quiere enseñar. Por otro lado, esta metodología de utilizar el cine en clase a partir de escenas seleccionadas rompe con la idea que tienen algunos docentes de proyectar toda la película en el transcurso de la clase sin hacer la correspondiente relación teórica entre el tema de la clase y lo que se va a ver en la película, dejando que el cine cumpla

su función de apoyo en el proceso de aprendizaje por sí solo. Esto es un error frecuente que se evidencia en algunos escenarios educativos, pues subvalora las potencialidades que tiene el cine como herramienta didáctica, restándole su condición pedagógica y encasillándolo solo como medio de entretenimiento.

Con CINESCUELA se puede concluir que los estudiantes que participaron en el proceso educativo experimentaron otra forma de relacionarse pedagógicamente con el cine y lograron conocer, analizar y comprender las tres categorías que planteamos sobre el CAIC (Actores, Tipologías y Escenarios), superando el vacío teórico y el desconocimiento que manifestaron previo a la culminación del proyecto. Por lo tanto, podemos confirmar que los procesos de formación que involucran el cine abren otros espacios para la reflexión y la crítica tan valiosos como necesarios para los estudiantes, tal como lo afirma Claritza Peña Zerpe. Además, citando nuevamente a Peña, un estudiante que conozca los códigos del cine, los comprenda y explique será capaz de entrar en una dialógica (cinematográfica, cultural, audiovisual) con sus pares y no pares, además de elegir el tipo de cine que quiere ver en lugar de permitir el avasallamiento del cine comercial.¹⁸⁹

En ese mismo sentido, es válido destacar la relación que tuvieron los estudiantes de CINESCUELA con la cultura audiovisual en el aula (uno de nuestros objetivos específicos), y que no sólo interactuaron con el cine y sus potencialidades pedagógicas, también participaron y se involucraron con la web en el momento que concursaron en la convocatoria del MINTIC de la cual salieron beneficiados. Además, quedaron registrados en un portal cinematográfico oficial como lo es *Retina Latina*, logrando acceder a todo el contenido que esta página web permite. Es así, como con el desarrollo de la práctica se contribuyó para que los estudiantes fortalecieran la cultura audiovisual en el aula que hace parte de su formación académica, capacitándolos para mejorar el uso de los recursos virtuales para acceder a la información. Esto fue posible gracias a los medios que se utilizaron en la implementación de CINESCUELA y que le dan un valor especial a este proyecto.

¹⁸⁹ Claritza Arlenet, Peña Zerpe. *Cine y educación: ¿Una relación entendida?* Revista de Educación y Desarrollo, 15. Octubre-diciembre (2010): 59

Paralelamente, CINESCUELA permitió conocer las habilidades que tienen los estudiantes cuando se les propone trabajar con la realización audiovisual. Este ejercicio ayudó a consolidar los objetivos planteados dentro del proyecto ya que, de esta manera, el cine no solo fue un apoyo pedagógico para comprender el CAIC y sus categorías, fue también un agente movilizador de experiencias significativas involucrando a los participantes a la creación audiovisual. Esta actividad fue una experiencia nueva para los estudiantes que desconocían las formas y el paso a paso para realizar un producto audiovisual. Durante el desarrollo de ambos cortometrajes se logró despejar grandes interrogantes que surgieron durante la planeación, pues de manera apresurada dudé del resultado final de los cortometrajes y, equivocadamente, no le reconocí a los estudiantes sus habilidades y potencialidades con la creación audiovisual.

La puesta en marcha del trabajo de campo para la realización de ambos cortometrajes permitió concluir que los estudiantes, mientras se les faciliten las herramientas necesarias (cámara, grabadora, trípode, micrófono de solapa, salidas de campo guiadas, entre otras) tienen todas las capacidades físicas y habilidades cognitivas para materializar y concretar una idea que, claramente, hay que planear y tenerla lista en un guion. Estos cortometrajes sirvieron para relacionar a los estudiantes de CINESCUELA con la realización audiovisual y conocer de primera mano las vicisitudes y problemáticas que implica un ejercicio de creación audiovisual tan básicas y elementales, como por ejemplo: cuadrar la luz, ubicar la cámara para hacer mejor el plano, tener en cuenta los ruidos del ambiente, utilizar una herramienta para grabar la voz, repetir escenas, buscar las fuentes primarias y secundarias (orales y escritas) que conozcan y hablen alrededor del tema que trata el video, organizar las preguntas de la entrevista, por nombrar algunas; y entender este ejercicio como una actividad compleja que va más allá de tomar una cámara y grabar de manera improvisada. Adicionalmente, les permitió entender que los productos audiovisuales son el resultado de un proceso arduo, planeado, consensuado y que involucra muchas áreas de conocimiento y, especialmente, es posible utilizarlo como herramienta para su proceso de formación académico.

De esta manera, los estudiantes en medio de la creación audiovisual, lograron materializar la idea planteada por Javier Zubiar Carreño, quien entiende al cine como una fuente de la historia y, en ese sentido, también el cine enseña la historia toda vez que se utiliza

como una fuente instrumental de la ciencia histórica, ya que los cortometrajes reflejan los hechos y las mentalidades de una determinada época, como lo sugiere el autor, y los estudiantes pudieron dar cuenta de ello con su contexto más próximo. Además, Zubiar Carreño afirma que el cine enseña la historia en la medida que ayuda a comprender los cambios producidos, dando pie a que las personas se expliquen ante los acontecimientos, tiñéndolos de su humanidad, en un contexto no inventado ni irreal.¹⁹⁰ Los participantes del proyecto lograron experimentar lo dicho por el autor con ambos cortometrajes ya que se realizaron bajo un formato tipo documental y fueron ellos quienes, a través de los videos, hacen difusión del conocimiento histórico de su municipio, logrando que el cine enseñe la historia. Finalmente, los cortometrajes que se realizaron entre todos los estudiantes de CINESCUELA demuestran que, a través de ellos, es posible conocer, aprender y divulgar la Historia, específicamente, la historia local, la de su municipio, la que está inscrita en su cotidianidad y de esta manera acercarse al conocimiento de su historia, de su entorno, de su ‘pequeño’ mundo e intervenir en él y para él, con *conocimiento de causa* como diría Joan Pagés.

Hay otro aspecto que vale la pena agregar, y es que, gracias al trabajo de campo realizado en función de los cortometrajes, los estudiantes se permitieron conocer y aprender en otros espacios por fuera de la Institución Educativa. Conocer la estructura de un guion realizado en clase para luego llevarlo a la práctica haciendo tomas de apoyo y buscando archivos; estructurar una entrevista que, a su vez, saldríamos a realizarla, cuadrando el enfoque que debe llevar la cámara durante la entrevista y ubicando el micrófono de solapa. Salir del colegio y recorrer su territorio para realizar tomas de planos generales donde se logre ver el casco urbano y algunas veredas del municipio fue una experiencia que les permitió darse cuenta, entre tantas otras cosas, que no solo en el colegio se pueden generar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este par de cortometrajes que culminaron con el proceso de CINESCUELA en Miracampos y que son parte de los resultados finales -siendo estos lo más llamativos- del proyecto, se presentan no solo como un ejercicio en conjunto entre los participantes que

¹⁹⁰ Francisco Javier Zubiaur Carreño, “El Cine como fuente de la Historia”. *Memoria y Civilización, Anuario de Historia de la Universidad de Navarra*, n° 8, (2005): 219.

entrelazaron los conocimientos adquiridos durante el proceso del CAIC, la historia local y el componente cinematográfico, todo ello enmarcado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. También, nos dimos cuenta que ambos productos audiovisuales se pueden presentar como una ‘prueba piloto’ de lo que podría ser en una mini serie documental que denominamos *Reseña histórica de Quinchía*, pues durante el proceso de creación de los cortos, nos dimos cuenta que surgieron muchas otras historias alrededor de los temas que trabajamos (*El traslado municipal y el Capitán Venganza*) que bien podrían dar para hacer otros cortometrajes bajo el mismo formato, es decir, que sean de tipo documental, con el enfoque histórico, entrevistando otras fuentes primarias (orales) y con la misma duración de 10 minutos. Temas como “la batalla del cerro Batero” que se dio por la lucha territorial entre Liberales y Conservadores; o “el incendio de la Iglesia” ocurrido en diciembre del 2016; o “el parque de la memoria” que existe en el municipio en conmemoración de las víctimas del CAIC durante los primeros años del siglo XXI y que gran parte de la población quinchieña desconoce; o “las minas de Quinchía” que son el motor económico del municipio, pero a su vez, las causantes de una serie de problemáticas sociales que valdría la pena divulgar. Estos temas que se sugieren -por nombrar algunos- pueden hacer parte de una miniserie audiovisual enfocada en el conocimiento y divulgación sobre la historia local de Quinchía, agenciada y desarrollada por los participantes de CINESCUELA en Miracampes y, porque no, involucrar a estudiantes de otras I. E y habitantes del municipio que estén interesados en el proyecto.

Finalmente, este ejercicio de realización audiovisual les permitió a dos estudiantes de CINESCUELA (Juan Camilo Trejos y Evelyn Soto Largo) participar en el festival de cine *Cinentrada* de Santa Rosa de Cabal, y con ello, salir de su municipio, de su terruño para conocer otro lugar, otro municipio de Risaralda en el marco de una salida académica y presentarle a estudiantes de Santa Rosa de Cabal y al público asistente los cortometrajes que ellos mismos habían realizado y parte del proceso en que participaron. Esto demostró su apropiación conceptual frente a los objetivos del proyecto y a las categorías que trabajamos del CAIC, además, lograron desenvolverse en un escenario académico diferente a su colegio y exponer las experiencias personales y grupales que vivieron durante todo el proceso de formación en CINESCUELA. Este ejercicio es sumamente valioso si pensamos en las posibilidades que les brinda a los estudiantes el creer que los procesos académicos les abre puertas y les permite conocer otros escenarios, abriéndole otros caminos posibles para seguir

su proceso de formación académica y personal, estimulando su capacidad creativa y la forma en que se desenvuelven en otros espacios formativos exponiendo sus ideas, incentivándolos a seguir por la senda de la educación y despejando dudas frente al quehacer como estudiantes en un futuro próximo.

6.3 Conclusiones personales del investigador.

Es importante reconocer que, durante el ejercicio propio de la investigación y la práctica pedagógica de la misma, suscitaron una serie de conclusiones que abarcan el proceso de investigación, su implementación metodológica, sus aciertos y falencias pedagógicas. Sin embargo, surgen en el sujeto investigador muchas situaciones de tipo personal vinculadas a la investigación que no escapan del marco de aprendizaje que ello permite y no dejan de ser susceptibles de análisis. Para el caso de CINESCUELA y su puesta en marcha en la I.E Miracampos dejó una experiencia invaluable que me permitió aprender -a la par con los estudiantes- de lo vivido durante el proyecto.

Una de ellas emergió en el proceso de diseño y redacción de la propuesta didáctica que, insisto, es necesario para fortalecer la práctica docente, no obstante, la carga académica que implica el estar vinculado a una I.E, la planeación, la dirección de grupo, los comités de convivencia, las reuniones con padres de familia y personal administrativo, entre otras funciones que tienen que asumir los docentes, me hizo sentir en un ‘lugar privilegiado’ para poder diseñar y redactar la propuesta didáctica de CINESCUELA, pues carecía de la mayoría de responsabilidades que nombré anteriormente y solo estaba enfocado en ello. Sin ánimo de desmeritar de la labor docente, creo que el ejercicio de creación de propuestas didácticas debe pasar por un proceso de calma y paciencia que difícilmente se pueda lograr con la carga académica que implica ser docente de escuela o colegio. Conozco muchos casos que demuestran lo contrario de lo que estoy planteando, y que su vocación y el amor por lo que hacen logran multiplicar su esfuerzo y trabajar en función de crear contenidos educativos que implementan y divulgan con la comunidad académica. Por lo tanto, es una conclusión ambigua que está sujeta al contexto laboral del docente, a la voluntad y empeño que éste ofrece a su labor. Pero esta es una reflexión que surgió después del proceso con CINESCUELA, y no quería pasarla desapercibida.

A pesar de ello, y conociendo el cúmulo de responsabilidades que asume el docente de escuela, sigo pensando en la oportuna necesidad de crear contenido educativo desde y para la escuela o colegio. Entender -de la mejor manera posible- que el salón de clase se nos presenta como un laboratorio de experiencias para crear material pedagógico que promueva educación de calidad, pensada y realizada por los mismos estudiantes.

Adicionalmente, CINESCUELA en Miracampes, fue una experiencia muy valiosa para poder comprender -como sujeto que viene de ‘afuera’- las dinámicas académicas y las problemáticas que surgen alrededor de la docencia en zonas rurales. Conocer de primera mano las limitantes que sortean los docentes para culminar sus procesos educativos, las carencias en materiales tecnológicos y la falta de adecuaciones necesarias para reestablecer las clases presenciales, son algunos motivos suficientes para afirmar que hay una deuda muy grande desde el MEN y las Secretarías de Educación Departamentales frente a los colegios y escuelas de las zonas rurales de Colombia, (sin nombrar las pocas garantías que tienen algunos docentes en términos de contratación, remuneración y estabilidad laboral). Esto es algo que quizás resulte muy obvio para quienes llevan mucho tiempo en las I.E rurales, pero los que venimos de afuera sin ser docentes nombrados, pero con gran expectativa de lograr ser uno de ellos y aportar desde la educación para enaltecer la labor docente, nos resulta desalentador darnos cuenta de las situaciones que habría que sortear y de lo subvalorada que se encuentra la profesión del docente en el contexto colombiano, especialmente, los que trabajan en las zonas rurales

Sin embargo, pienso que no es válido quedarse en la desazón y el desaliento que produce conocer la realidad de la educación rural en Colombia, por el contrario, la apuesta por mejorar las condiciones debería seguir latente para quiénes nos desempeñamos en el área de la educación. Apostar por cambiar esa realidad desde nuestro lugar de enunciación, es decir, a través de procesos educativos que brinden oportunidades a los estudiantes y a sus familiares de seguir aportando desde su localidad, desde su vereda o municipio para mejorarlo, fortaleciendo los procesos que vinculan la comunidad educativa con la comunidad en general, y dejar de creer en el adagio popular que para poder ‘progresar’ o ‘salir adelante’ es necesario emigrar. Por medio de proyectos como lo fue CINESCUELA en Miracampes, creo firmemente que es posible brindarles a los estudiantes otro panorama y con él, ampliar su horizonte de posibilidades para que cuando salgan del colegio decidan seguir su proceso de formación académico o trabajar desde y por su localidad.

Finalmente, considero que CINESCUELA en Miracampes y cualquier otro proyecto agenciado desde las I.E. que sea pensado y desarrollado para los habitantes de las zonas rurales (estudiantes, trabajadores, madres cabeza de hogar, campesinos) son una gran

oportunidad de transformar su contexto más próximo (la finca, la vereda, el corregimiento, el municipio) a través de la educación y el trabajo comunitario, pues ambos son pilares fundamentales para lograrlo. Hago hincapié en esto porque Colombia es un país geográficamente rural, y el departamento de Risaralda al que pertenece el municipio de Quinchía da fe de ello, pues de los catorce (14) municipios que lo componen, tan solo tres (3) hacen parte del área metropolitana, los demás municipios son mayoritariamente territorios rurales y, especialmente, el municipio de Quinchía que cuenta con más de ochenta (80) veredas. Sin embargo, mucha de su población ha emigrado hacía las zonas urbanas.

Entendiendo que este fenómeno de migración poblacional responde a muchos factores que se salen del marco analítico de nuestra investigación, me interesa reflexionar alrededor del tema educativo y basado en la experiencia que me brindó CINESCUELA podría aseverar que si le prestáramos mayor empeño a las zonas rurales, a los estudiantes, campesinos y comunidad en general, reduciríamos de manera drástica la brecha que hay entre ambos contextos (urbano y rural) en lo que concierne al tema de adecuación institucional educativa, mejoras de la planta docente en las escuelas y los colegios, además, se podría optimizar las oportunidades laborales para sus habitantes aumentando el presupuesto e inversión en un desarrollo tecnológico oportuno para la comunidad. Si volcáramos más la atención a la ruralidad, nos daríamos cuenta del potencial que hay en estas comunidades, que también suman y aportan al desarrollo educativo, económico, social y cultural del departamento de Risaralda como también de nuestro país.

7. Bibliografía.

- Acevedo Tarazona, Álvaro y Samacá Alonso, Gabriel. “La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales”. *Revista Colombiana De Educación*, n°62, (2012): 221.244. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.1637>.
- Acosta Jiménez, Wilson. Aponte Otálvaro, Jorge. “Enseñanza de la historia en Colombia: reestablecer, reformar o transformar”. *Educación y cultura*, n° 127, (2018): 24 - 31.
- Álvarez Ríos, Martha Nora. "La historia local: un guión para la puesta en escena de una estrategia didáctica", *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, n°. 34, (2002): 151 -164. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5928/5338>
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y a difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económico, 1983.
- Archila Neira, Mauricio. “El paro cívico nacional del 14 de septiembre de 1977. Un ejercicio de memoria colectiva”, *Revista de economía Institucional*, n° 35, (2016): 313-318. doi: <http://dx.doi.org/10.18601/01245996.v18n35.18>.
- Aróstegui, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. 1° ed. Barcelona: Crítica, 1995.
- Atehortúa Cruz, Adolfo León. Rojas Rivera, Diana Marcela. “El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos”, *Historia y espacio*, n° 31, (2008). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4015471>
- Ausubel, David Paul, Joseph Donald. Novak, and Helen. Hanesian. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2a. ed. México: Trillas, 1983.
- Banco de la república, sección cultural. <https://www.banrepcultural.org/coleccion-bibliografica/especiales/asamblea-nacional-constituyente-archivo>
- Barrado, Javier “La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones desde el frente”. En *Usos públicos de la historia*, ed. Carlos Forcadell, Carmen Frías, Ignacio Peiró Y Pedro

- Rújula (coord), (Zaragoza, VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea del 19 al 21 de septiembre, 2002): 655-666.
- Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. 1º reimpresión, Buenos Aires: Fondo de cultura Económico, traducido por Pablo González Casanova y Max Aub, 1982.
- Bushnell, David. *Colombia una nación a pesar de sí misma*. 6º ed. Bogotá: Ariel, 2020.
- Bustos Betanzo, Pedro. “El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula”. Congreso Iberoamericano de educación. Buenos Aires, Argentina. 13, 14 y 15 de Septiembre de 2010.
- Cáceres, Leonel Gustavo. “Categorización de las confrontaciones armadas desde el Derecho Internacional Humanitario (DIH)”. *Revista Verba Iuris*, n° 32, (2014): 105-120. doi: <https://doi.org/10.18041/0121-3474/verbaiuris.32.40>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. *Una sociedad secuestrada*. 1º ed., Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.
- _____. *Tomas y ataques guerrilleros (1965 - 2013)*, 1º ed., Bogotá: imprenta nacional de Colombia, 2016.
- _____. *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad (Resumen)*. 1º ed., Bogotá: imprenta nacional de Colombia, 2013.
- Cepeda Castro, Iván. “Genocidio político: El caso de la Unión patriótica en Colombia”. *Revista CEJIL. Debates sobre derechos humanos y el sistema iberoamericano*, n° 2, (2006): 101-112. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/cejil/article/view/35222/32145>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. Protocolos adicionales a los convenios de Ginebra. Servicio de asesoramiento en Derecho Internacional Humanitario (DIH), (2003). https://www.icrc.org/es/doc/assets/files/other/protocolos_adicionales.pdf
- Correa Ramírez, Jhon Jaime; Gil Pérez, Anderson; Tascón Bedoya, Jhon; López García, Edwin; Valencia López, Maribel. *50/60, Una historia compartida. Investigación 50*

- años de Risaralda y 60 años de Comfamiliar. Mapa histórico cultural. Bogotá: Planeta, 2016.
- Dussel, Inés. “Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad”. *Estudios da Língua(gem) Vitória da Conquista* v. 12, n. 1 (2014): 77-100. doi: <http://dx.doi.org/10.22481/el.v12i1.1241>
- Ferro, Marc. “*El cine, una visión de la Historia*”. 2° ed. Madrid: Akal, 2003.
- Fontana, Josep, “Para qué enseñar historia”, *Educación y Cultura*, n° 127, (2018): 8-14.
- Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. 3 ° reimpresión, Madrid: Alianza editorial, 2001.
- Gómez Mayorga, Jaqueline “Enseñar y aprender con cine”. *Academia.edu*. https://www.academia.edu/23245822/Ense%C3%B1ar_y_aprender_con_cine
- Guerrero García, Carolina. “La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007”. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia, 2011. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9364>
- Guzmán, German, Fals Borda, Orlando y Umaña Luna, Eduardo. *La violencia en Colombia: Estudio de un proceso social*. 2° ed. Bogotá: Tercer Mundo, 1962.
- Hamui-Sutton, Alicia, & Varela-Ruiz Margarita. “La técnica de grupos focales”. *Investigación en educación médica*, n° 5, (2013): 55-60. doi: [10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hernández, Esperanza "Mediaciones en el conflicto armado colombiano. Hallazgos desde la investigación para la paz". *CONfines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, no. 18, (2013): 1–32. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63329691002>
- Iglesias, Pablo. *Maquiavelo frente a la gran pantalla. Cine y política*. 1° ed. Madrid: Akal, 2010.
- Larosa, Michael y Mejía, Germán. *Historia concisa de Colombia 1810-2013*. Bogotá: Ministerio de Cultura, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Rosario, 2014.

- Lederach, John Paul. "Elementos para la resolución de conflictos", *Educación en derechos humanos*, no. 11, (1990): 137-156.
<https://es.slideshare.net/teoriadelaconciliacion/lederach>
- Lenis Ballesteros, César Augusto. "Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911". *Revista Educación y Pedagogía*, n° 58, (2010): 137 – 151.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7821>
- Martínez, Alberto. Orozco, Jhon Henry. "Cine y educación - Campo de visión, movimiento, velocidad y poder". *Revista Colombiana de Educación*, N.º 63. (2012): 49-66.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a4.pdf>
- Meisel Roca, Adolfo y Romero Prieto, Julio. "La mortalidad de la guerra de los mil días, 1899-1902". *Cuadernos de historia económica y empresarial*, n°43, (2017): 1-37. doi: <https://doi.org/10.32468/chee.43>
- _____. "Análisis demográfico de la Violencia en Colombia". *Cuadernos de historia económica*, n°50, (2019): 1-38. doi: <https://doi.org/10.32468/chee.50>
- Melo, Jorge Orlando. *Historia mínima de Colombia*. México: El colegio de México, 2017.
- _____. "Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial". *Revista de Estudios Sociales*, n° 4, (1999): 9-22. <https://doi.org/10.7440/res4.1999.01>
- Mercader Martínez, Yolanda. "El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación", *Reencuentro*, n° 63, (2012): 47-52.
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34023237007.pdf>
- Merchán Iglesias, Javier. "La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula". En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Ed. por Rosa M.ª Ávila Ruiz, M.ª Pilar Rivero Gracia, Pedro L. Domínguez Sanz (coord.). 105-115 (Zaragoza, España, 2010)

- Ministerio de Educación Nacional. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. 1° ed. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2006.
- Molano, Alfredo. *Los años del tropel. Crónicas de la Violencia*. 3° reimpresión, Bogotá: punto de lectura, 2013.
- Narváez Jaimes, Ginneth Esmeralda. “La Guerra Revolucionaria del M-19 (1974-1989)”. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia Bogotá, 2012.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/12242>
- Ortega Valencia, Piedad, Jeritza Merchán Díaz y Clara Patricia Castro. “¿Desde dónde asumir la enseñanza de la historia en la escuela?”. *Educación y Cultura*. n° 127, (2018): 66 – 74.
- Pagès i Blanch, Joan. “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”. En *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopi*. Ed. por Nicolás, E./Gómez, J. A. (coord.). 155-178, (Murcia, Universidad de Murcia, 2004).
- _____. “Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994)”. En *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO*, Ed. por Benejam, P. / Pagès, J. (coord.), 415-480, (Barcelona, 1997).
- Pares: Fundación paz y reconciliación. <https://pares.com.co/2016/05/30/comenzo-la-guerra-por-los-territorios-de-las-farc/>
- _____. <https://pares.com.co/2016/11/08/el-eln-en-el-territorio-colombiano/>
- _____. <https://pares.com.co/2019/01/04/procesos-de-paz-en-colombia/>
- _____. <https://pares.com.co/2016/10/03/mapa-plebiscito/>
- Pécaut, Daniel. *Orden y violencia: Colombia 1930-1954 vol. II*, 1° ed. Bogotá: Siglo veintiuno, 1987.

- Peña Zerpa, Claritza Arlenet. “Cine y educación: ¿Una relación entendida?”, *Revista de Educación y Desarrollo*, n° 15, (2010): 55 – 60.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/15/015_Pena.pdf
- Pescador, Albeiro. “Del archivo a la web: Propuesta didáctica de sensibilización con la Historia en bachillerato” Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de ciencias de la educación, Maestría en Historia, 2018.
- Prats, Joaquím. “Retos y dificultades para la enseñanza de la historia”. En *La historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Ed. por Porfirio Sanz Camañes, Jesús M. Molero García y David Rodríguez González (eds.), 15-33. Lleida, Milenio, 2017.
- Ramírez Tobón, William. “¿Guerra civil en Colombia?”. *Revista Análisis político*, n°46 (2002): 151-163. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/80268>
- Restrepo Zapata, Juan David. “Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia. Un breve balance historiográfico”. *Revista Ciencias Sociales*, Universidad de Costa Rica, n° 161, (2018): 91-102. doi: <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i161.35063>
- Rocha Dallos, Silvia Juliana. “La escritura de los manuales escolares de historia en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX”. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Historia, 2008. https://nanopdf.com/download/la-escritura-de-los-manuales-escolares-de-historia-en-colombia_pdf
- Rodríguez, Humberto Alexis. “Cine y pedagogía: aristas de la relación”. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 63, (2012): 33 – 47.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1685/1629>
- Román García, Francisco “El cine como recurso didáctico”, *Eikasía. Revista de Filosofía*, n° 13, (2007): 121-127. <https://www.revistadefilosofia.org/13-08.pdf>
- Rosenstone, Robert. “La historia en imágenes-la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla.” *Istor*, núm. 20, (2005): 91-108.
<http://www.istor.cide.edu/revistaNo20.html>

- Salazar Duque, Yuliana. “Evaluación de la sustentabilidad cultural y ambiental de la minería tradicional en Quinchía, Risaralda. caso de estudio corporación área de reserva especial minera (CORPOARE)”. *Revista Lunazul*, n° 47, (2018): 129-158. doi: http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/Lunazul47_8.pdf
- Sebastián, Javier Fernández. *Cine e Historia en el aula*. 2° ed. Madrid: Akal, 1994.
- Silva Sierra, María. “Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica”. *Educação, Porto Alegre*, n. 2, (2012): 233-240. Redalyc, <https://www.redalyc.org/pdf/848/84823364011.pdf>
- Simanca, Orielly. (2004). “La censura católica al cine en Medellín: 1936-1955. Una perspectiva de la Iglesia frente a los medios de comunicación”. Medellín: Departamento de Historia, Universidad Nacional de Colombia.
- Torres-Ayala, Daniela. “Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico”. *Historia y Sociedad*, n° 38 (2020): 229-249. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/hys.n38.80019>
- Trejos Rosero, Luis Fernando. “Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado”. *Revista Enfoques*, n°18 (2013): 55-75. <http://www.revistaenfoques.cl/index.php/revista-uno/article/view/52>
- Vásquez Raigoza, Jaime. *Santuario Risaralda 1886 – 1986, 100 años de Historia*. 1° ed. Medellín: Politécnico de Medellín, 1986.
- Velásquez Rivera, Edgar de Jesús. “Historia del paramilitarismo en Colombia”. *História, São Paulo*, n° 1, (2007): 134-153. <https://www.scielo.br/j/his/a/tg74msZHyzjy6BMnmVCfjhn/?lang=es&format=pdf>
- Vega Cantor, Renán. “Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial”. *Folios*, n° 27 (2008): 31-50. doi: <https://doi.org/10.17227/01234870.27folios31.50>
- Zubiaur Carreño, Francisco Javier. “El Cine como fuente de la Historia”. *Memoria y Civilización, Anuario de Historia de la Universidad de Navarra*, n° 8, (2005): 205-219. <https://revistas.unav.edu/index.php/myc/article/view/33743/28725>

Filmografía.

Billon, Yves, dir. *50 años de monte*, 1999.

Durán, Ciro, dir. *La toma de la embajada*, noviembre 2000. DVD.

Gallego, Cristina y Guerra, Ciro, dir. *Pájaros de verano*, mayo de 2018. DVD

Gaviria, Carlos, dir. *Retratos en un mar de mentiras*, febrero de 2010, DVD.

Guerra, Ciro, dir. *La sombra del caminante*, septiembre 2004, DVD.

Restrepo, Luis Alberto, dir. *La primera noche*, 2003, DVD.

Webgrafía.

https://www.youtube.com/watch?v=CeXoZogCq8c&ab_channel=Andr%C3%A9AbeledoFern%C3%A1ndez

https://www.youtube.com/watch?v=S-M4vqv4lIE&t=29s&ab_channel=FilmComStudios

https://www.youtube.com/watch?v=A7k6o-ufZKE&ab_channel=ZonaCinco

<https://verdadabierta.com/mujeres-victimas-de-la-operacion-libertad-en-quinchia/>

https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-388402.html?_noredirect=1

<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30038135>

8. Anexos.

Actividad de conocimientos previos sobre los Actores del CAIC



➤ Escribe el nombre de la persona u organización que logres identificar en las fotografías. Todos ellos han sido actores del CAIC.

- | | |
|------------------|---------------------------|
| 1) | 2) |
| 3) Pablo Escobar | 4) |
| 5) ELN | 6) Ejército Nacional |
| 7) | 8) El Comandante Guerrero |





1)



2)



3)



4)



5)



6)



7)



8)

➤ Escribe el nombre de la persona u organización que logres identificar en las fotografías. Todos ellos han sido actores del CAIC.

1)

3) Pablo Escobar

5) ELN

7)

2)

4)

6) Ejército Nacional

8)





1)



2)



3)



4)



5)



6)



7)



8)

➤ Escribe el nombre de la persona u organización que logres identificar en las fotografías. Todos ellos han sido actores del CAIC.

1) FARC

3) Pablo Escobar

5) ELN

7)

2)

4)

6) Ejército Nacional

8)





1)



2)



3)



4)



5)



6)



7)



8)

➤ Escribe el nombre de la persona u organización que logres identificar en las fotografías. Todos ellos han sido actores del CAIC.

1) LAS FARC

2)

3) Pablo escobar

4)

5) ELN

6) Ejército Nacional

7)

8)





1)

2)



3)



4)



5)



6)



7)



8)

➤ Escribe el nombre de la persona u organización que logres identificar en las fotografías. Todos ellos han sido actores del CAIC.

1)

2)

3) Pablo Escobar

4)

5) E.L.N

6) Ejército Nacional

7)

8)





1)



2)



3)



4)



5)



6)



7)



8)

➤ Escribe el nombre de la persona u organización que logres identificar en las fotografías. Todos ellos han sido actores del CAIC.

1)

2)

3) Pablo Escobar

4)

5) ELN

6) Ejército Nacional

7)

8)





1)



2)



3)



4)



5)



6)



7)



8)

➤ Escribe el nombre de la persona u organización que logres identificar en las fotografías. Todos ellos han sido actores del CAIC.

1)

2)

3) Pablo Escobar

4)

5) ELN

6) Ejército Nacional

7)

8)





1)



2)



3)

pablo Escobar



4)



5)



6)



7)



8)

➤ Escribe el nombre de la persona u organización que logres identificar en las fotografías. Todos ellos han sido actores del CAIC.

1)

3) pablo emilio escobar. G

5) ELN

7)

2)

4)

6) Ejército Nacional

8)



1)



2)



3)



4)



5)



6)



7)



8)

➤ Escribe el nombre de la persona u organización que logres identificar en las fotografías. Todos ellos han sido actores del CAIC.

1) Mono Jojoy

3) Pablo Escobar

5) E.L.N

7)

2)

4)

6) Ejército Nacional

8)





1)



2)



3)



4)



5)



6)



7)



8)

➤ Escribe el nombre de la persona u organización que logres identificar en las fotografías. Todos ellos han sido actores del CAIC.

1)

3) pablo escobar

5) ELN

7)

2)

4)

6) Ejército Nacional

8)





1)



2)



3)



4)



5)



6)



7)



8)

➤ Escribe el nombre de la persona u organización que logres identificar en las fotografías. Todos ellos han sido actores del CAIC.

- 1) Manuel Norambuena Alfonso 2) Cesteno (Carlos)
 3) Pablo Escobar 4)
 5) 6) Ejército Nacional
 7) 8)



Actividad de conocimientos previos sobre las Tipologías del CAIC.

¿CONOCES CUÁLES HAN SIDO LAS TIPOLOGÍAS DEL CAIC?

Relaciona con una línea la tipología con el actor del CAIC que la practicó.

- ✓ Toma de una población o lugar. 1 3 4
- ✓ Ejecuciones extrajudiciales. 1 3
- ✓ Secuestro. 1 2 3
- ✓ Extorsión. 1 2 3
- ✓ Masacres. 1 2 3
- ✓ Narcotráfico. 1 2 3 4 5
- ✓ Desapariciones. 1 2 3
- ✓ Reclutamiento infantil. 1 3
- ✓ Desplazamiento forzado. 1 3
- ✓ Amenazas o 'Boleteo' 1 2 3

- 1 Guerrillas.
- 2 Capos.
- 3 Paramilitares.
- 4 Ejército Nacional.
- 5 Policía Nacional.



¿CONOCES CUÁLES HAN SIDO LAS TIPOLOGÍAS DEL CAIC?

Relaciona con una línea la tipología con el actor del CAIC que la practicó.

- ✓ Toma de una población o lugar. ✦
- ✓ Ejecuciones extrajudiciales. ✦
- ✓ Secuestro. ✦
- ✓ Extorsión. ✦
- ✓ Masacres. ✦
- ✓ Narcotráfico.
- ✓ Desapariciones. Δ
- ✓ Reclutamiento infantil. ▸
- ✓ Desplazamiento forzado. ▽
- ✓ Amenazas o 'Boleteo' ◁

- Guerrillas. ✦ ✦ ✦ Δ ▸ ▽
- Capos. ✦ ✦ Δ Δ
- Paramilitares. ✦ ▸ Δ
- Ejército Nacional. ✦ Δ ✦
- Policía Nacional. ✦ Δ Δ ✦

¿CONOCES CUÁLES HAN SIDO LAS TIPOLOGÍAS DEL CAIC?

Relaciona con una línea la tipología con el actor del CAIC que la practicó.

- ✓ Toma de una población o lugar. 1 - 3 - 4
- ✓ Ejecuciones extrajudiciales. 2 - 3 - 1 - 4
- ✓ Secuestro. 1 - 4
- ✓ Extorsión. 1
- ✓ Masacres. 3 - 2
- ✓ Narcotráfico. 1
- ✓ Desapariciones. 1 - 2 - 3 - 4 - 5
- ✓ Reclutamiento infantil. 1 - 3
- ✓ Desplazamiento forzado. 1 - 3
- ✓ Amenazas o 'Boleteo' 1 - 2 - 3

- 1 Guerrillas.
- 2 Capos.
- 3 Paramilitares.
- 4 Ejército Nacional.
- 5 Policía Nacional.



¿CONOCES CUÁLES HAN SIDO LAS TIPOLOGÍAS DEL CAIC?

Relaciona con una línea la tipología con el actor del CAIC que la practicó.

- ✓ Toma de una población o lugar. 1, 3,
- ✓ Ejecuciones extrajudiciales. 1, 2, 3, 4,
- ✓ Secuestro. 1, 3,
- ✓ Extorsión. 1, 3,
- ✓ Masacres. 1, 2, 3, 4,
- ✓ Narcotráfico. 1, 2, 3, 4
- ✓ Desapariciones. 1, 2, 3, 4,
- ✓ Reclutamiento infantil. 1, 3,
- ✓ Desplazamiento forzado. 1, 2, 3, 4,
- ✓ Amenazas o 'Boleteo' 1, 3,

- 1✓ Guerrillas.
- 2✓ Capos.
- 3✓ Paramilitares.
- 4✓ Ejército Nacional.
- 5✓ Policía Nacional.



Olivero Curiel Trujillo

¿CONOCES CUÁLES HAN SIDO LAS TIPOLOGÍAS DEL CAIC?

Relaciona con una línea la tipología con el actor del CAIC que la practicó.

- ✓ Toma de una población o lugar.
- ✓ Ejecuciones extrajudiciales.
- ✓ Secuestro.
- ✓ Extorsión.
- ✓ Masacres.
- ✓ Narcotráfico.
- ✓ Desapariciones.
- ✓ Reclutamiento infantil.
- ✓ Desplazamiento forzado.
- ✓ Amenazas o 'Boleteo'

- > Guerrillas.
- > Capos.
- > Paramilitares.
- > Ejército Nacional.
- > Policía Nacional.



¿CONOCES CUÁLES HAN SIDO LAS TIPOLOGÍAS DEL CAIC?

Relaciona con una línea la tipología con el actor del CAIC que la practicó.

- ✓ Toma de una población o lugar.
- ✓ Ejecuciones extrajudiciales.
- ✓ Secuestro.
- ✓ Extorsión.
- ✓ Masacres.
- ✓ Narcotráfico.
- ✓ Desapariciones.
- ✓ Reclutamiento infantil.
- ✓ Desplazamiento forzado.
- ✓ Amenazas o 'Boleteo'

- > Guerrillas.
- > Capos.
- > Paramilitares.
- > Ejército Nacional.
- > Policía Nacional.

¿CONOCES CUÁLES HAN SIDO LAS TIPOLOGÍAS DEL CAIC?

Relaciona con una línea la tipología con el actor del CAIC que la practicó.

- ✓ Toma de una población o lugar. *guerrilla, capos, paramilitares*
- ✓ Ejecuciones extrajudiciales.
- ✓ Secuestro. *guerrillas, paramilitares*
- ✓ Extorsión. *capos, guerrilleros, paramilitares, estado*
- ✓ Masacres. *guerrillas*
- ✓ Narcotráfico. *capos, guerrilla, paramilitares*
- ✓ Desapariciones. *guerrilleros, paramilitares*
- ✓ Reclutamiento infantil. *guerrillas, capos*
- ✓ Desplazamiento forzado. *capos, paramilitares*
- ✓ Amenazas o 'Boleteo' *guerrillas, paramilitares*

Guerrillas.

Capos.

Paramilitares.

Ejército Nacional.

Policía Nacional.

¿CONOCES CUÁLES HAN SIDO LAS TIPOLOGÍAS DEL CAIC?

Relaciona con una línea la tipología con el actor del CAIC que la practicó.

- ✓ Toma de una población o lugar. -> *Guerrilla*
- ✓ Ejecuciones extrajudiciales. -> *Guerrilla*
- ✓ Secuestro. -> *Paramilitares - Capos*
- ✓ Extorsión. -> *Policia Nacional - Capos - Guerrilla - paramilitares*
- ✓ Masacres. -> *Guerrilla - Capos*
- ✓ Narcotráfico. -> *Guerrilla - Capos - Paramilitares*
- ✓ Desapariciones. -> *Paramilitares -*
- ✓ Reclutamiento infantil. -> *Paramilitares - Capos - Ejercito Nacional*
- ✓ Desplazamiento forzado. -> *Guerrilla - Capos - Paramilitares*
- ✓ Amenazas o 'Boleteo' -> *Guerrillas - Capos - Paramilitares - ejercito Nacional -*

Guerrillas.

Capos.

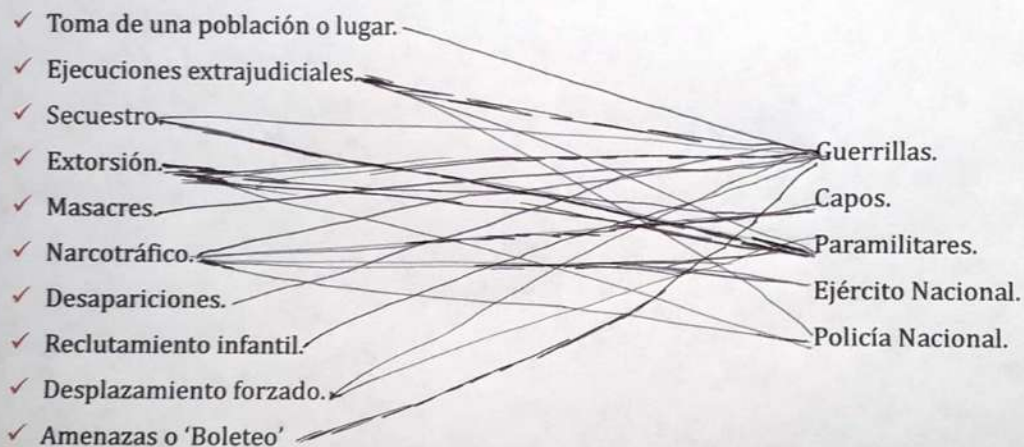
Paramilitares.

Ejército Nacional.

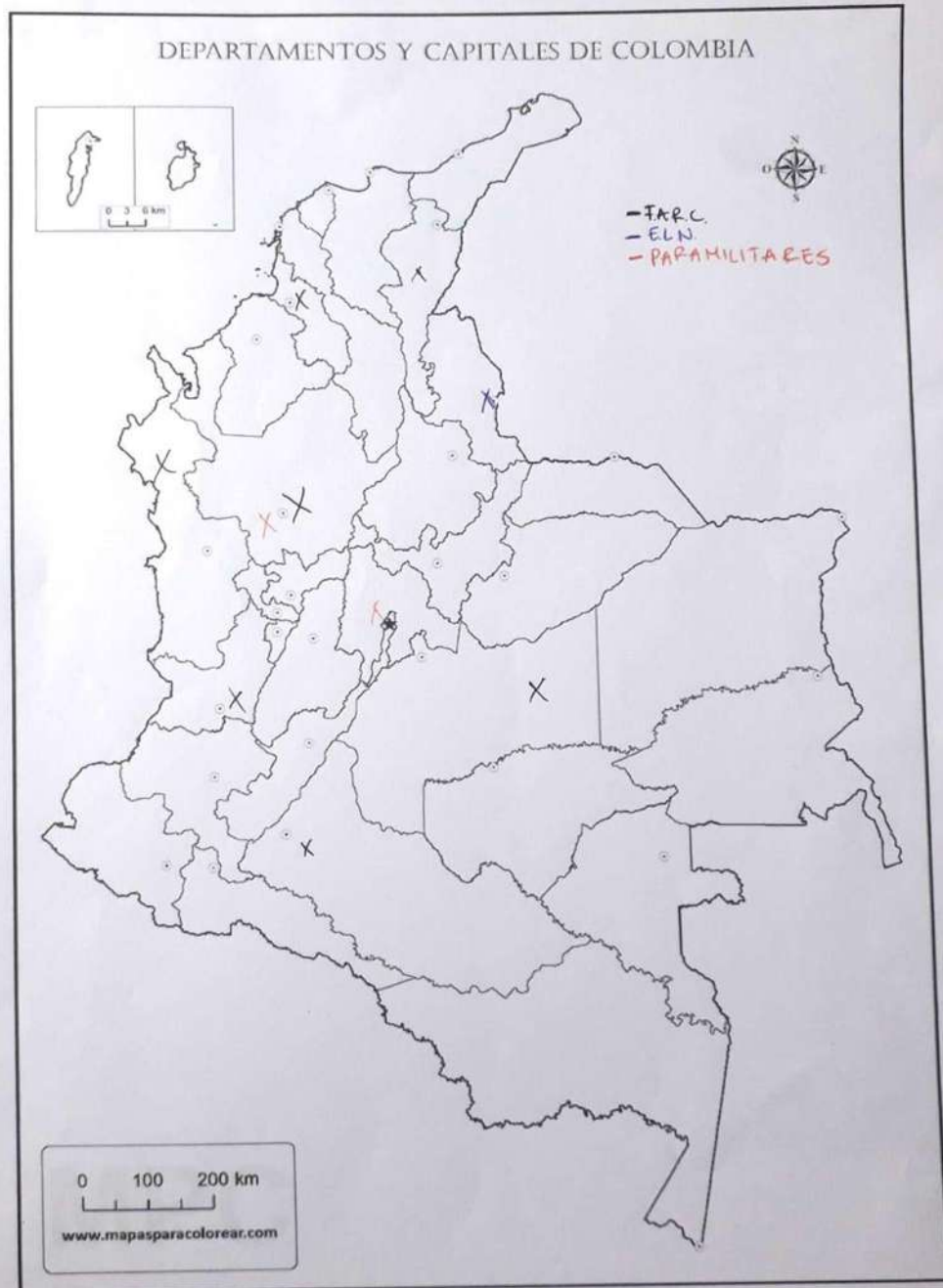
Policía Nacional.

¿CONOCES CUÁLES HAN SIDO LAS TIPOLOGÍAS DEL CAIC?

Relaciona con una línea la tipología con el actor del CAIC que la practicó.

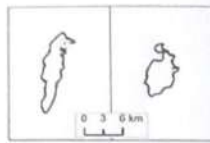


Actividad de conocimientos previos sobre los Escenarios del CAIC.



Santiago Arango Flórez

DEPARTAMENTOS Y CAPITALES DE COLOMBIA



- Farc
- ELN
- paramilitares.

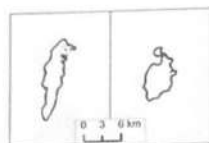


0 100 200 km

www.mapasparacolorear.com

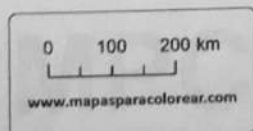
Diño

DEPARTAMENTOS Y CAPITALES DE COLOMBIA



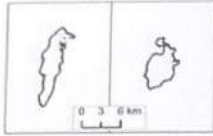
~~FARC~~

Paramilitares



Gabriela Rendón trejos.

DEPARTAMENTOS Y CAPITALES DE COLOMBIA



- FARC
- ELN
- PMILITARES



Evelin

DEPARTAMENTOS Y CAPITALES DE COLOMBIA



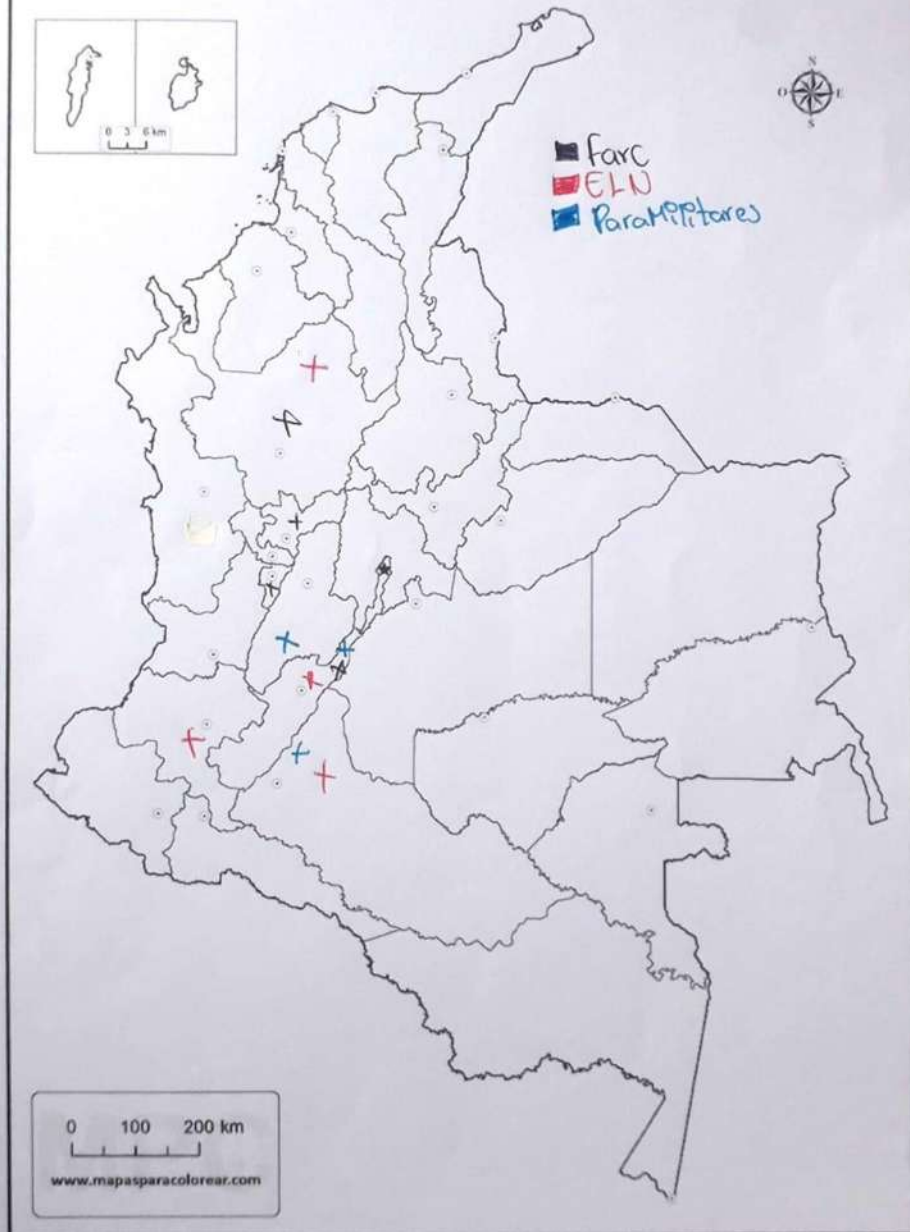
- Farc
- eln
- Paramilitares



0 100 200 km

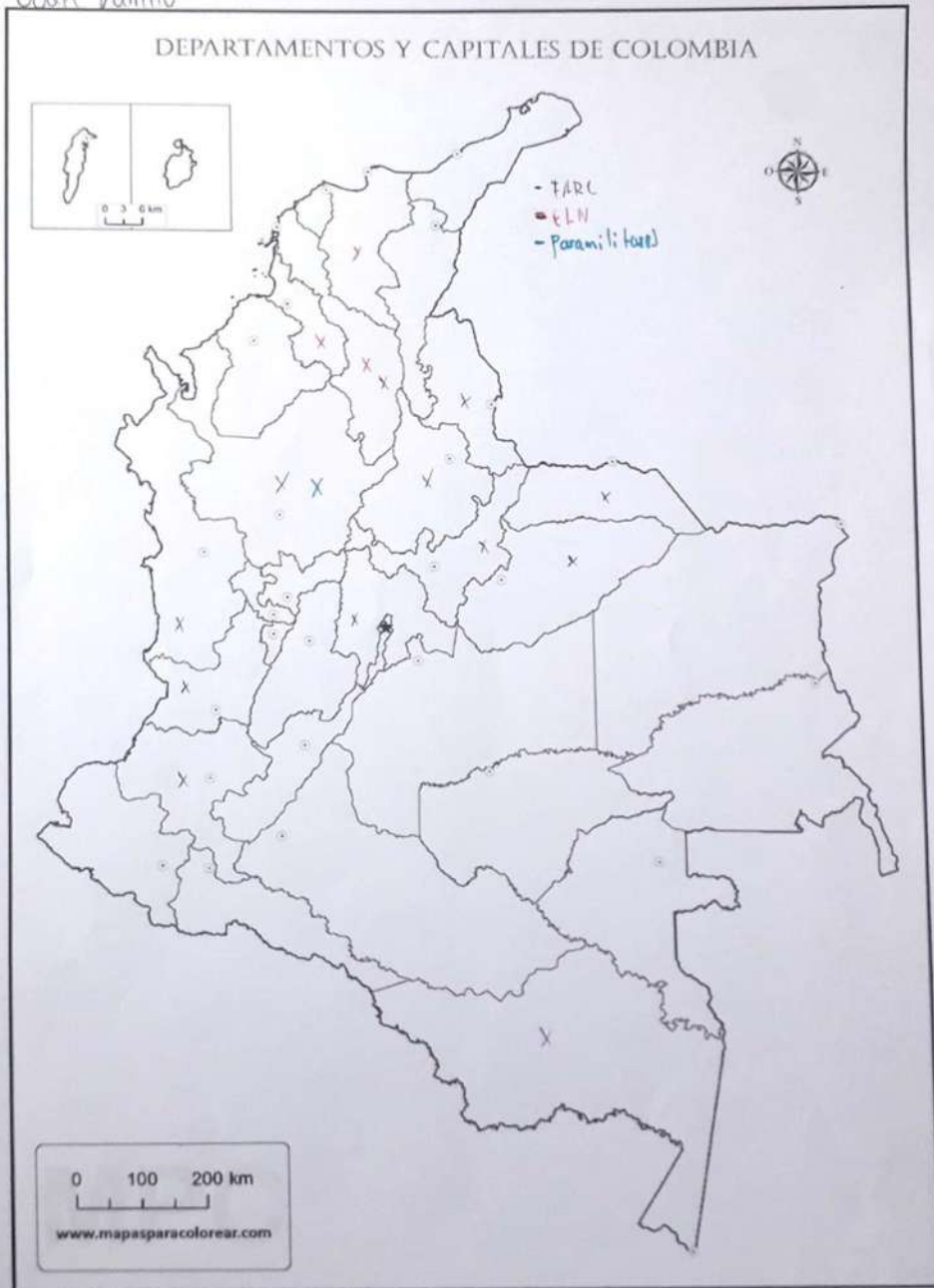
www.mapasparacolorear.com

DEPARTAMENTOS Y CAPITALES DE COLOMBIA

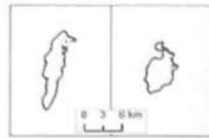


Sara.

Don Camilo



DEPARTAMENTOS Y CAPITALES DE COLOMBIA



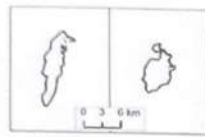
-farc
-ELN
-PARAMILITARES



0 100 200 km
www.mapasparacolorear.com

Andres Felipe Trejos Guevara

DEPARTAMENTOS Y CAPITALES DE COLOMBIA



- FARC
- ELN
- paramilitares

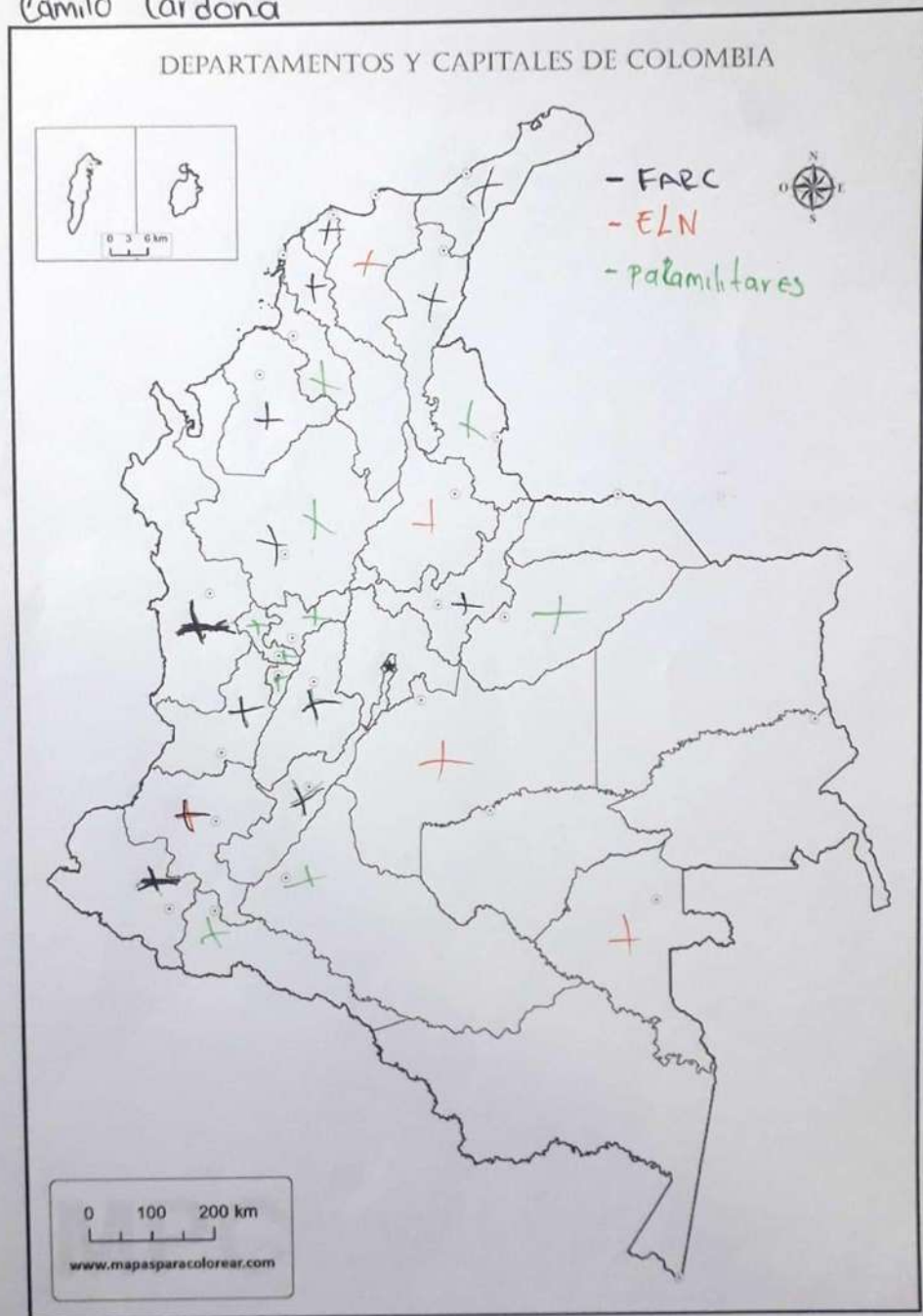


0 100 200 km

www.mapasparacolorear.com

Jose Londo

Camilo Cardona



Actividad de la Agenda Artesanal o Diario de Campo.

