

**EL CINE COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA LA LECTURA CRÍTICA DEL  
CONTEXTO. UN ESTUDIO DE CASO EN EL MUNICIPIO DE SOACHA –  
CUNDINAMARCA**

**Óscar Fabián Murillo Ramírez**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C  
2019**

**EL CINE COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA LA LECTURA CRÍTICA DEL  
CONTEXTO. UN ESTUDIO DE CASO EN EL MUNICIPIO DE SOACHA –  
CUNDINAMARCA**


**Trabajo de grado como requisito para optar por el título de Especialista en Pedagogía**

**PRESENTADO POR:  
Óscar Fabián Murillo Ramírez**

**TUTOR: LUZ MYRIAM SIERRA BONILLA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C  
2019**

*A Claudia Soler, por su amor dulce que me acompaña siempre*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando la educación</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 68

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado de Especialización
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
<b>Título del documento</b>	<i>El cine como estrategia educativa para la lectura crítica del contexto. Un estudio de caso en el municipio de Soacha – Cundinamarca</i>
<b>Autor(es)</b>	Murillo Ramírez, Óscar Fabián
<b>Director</b>	Luz Myriam Sierra Bonilla
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 80 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	EDUCACIÓN; CINE; TERRITORIO; CONFLICTO ARMADO; DERECHOS HUMANOS; SOACHA

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado de especialización es una investigación de tipo educativo, en tanto que se desarrolla por fuera del ámbito escolar, que busca contribuir a la indagación sobre relación entre cine y educación, a partir del enfoque analítico de la lectura crítica del contexto ubicado en el municipio de Soacha. En ejercicios adelantados con líderes sociales que desarrollan su actividad en el territorio, a través del cine de ficción colombiano, cuyos ejes narrativos se encuentran centrados en las expresiones urbanas del conflicto armado y violaciones a los Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario asociados, se busca establecer las lecturas que surgen sobre el territorio y sus conflictos, a partir de la imagen como agente de pensamiento racional y afectivo que permite la construcción de conceptos que posibilitan identificar factores de riesgo contra los derechos humanos, así como mecanismos para su protección y garantía en escenarios de baja o medía presencia institucional.</p>

### 3. Fuentes

Alcaldía Municipal de Soacha, Cundinamarca, Secretaría de Planeación y Ordenamiento Territorial (2018). *Proyecto: plan de ordenamiento territorial anexo al documento y cartografía de diagnóstico*. Alcaldía Municipal de Soacha.

Ardévol, Elisenda & Nora Montañola (2004). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Editorial UOC.

Arias, Juan Carlos (2015). Dar la voz, dislocar la imagen: visibilidad de las víctimas en el documental contemporáneo. Cuadernos de Cine Colombiano, No 23.

Barash, Zoia (2008). *El cine soviético del principio al fin*. La Habana, ICAIC.

Burke, Peter (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica.

Cabrera, Julio (2015). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Gedisa.

Calvo, G., Camargo-Abello, M., & Pineda-Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 163-174

Camarero, G, De las Heras, B, De Cruz, Vanessa (Eds) (2008). *Una ventana indiscreta. La historia desde el cine*. Madrid: Ediciones JC.

Caicedo González, Juan Diego (2009). *Sobre el cine y sus hermanas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Artes.

*Caracol Noticias*

Cendales, Lola & Torres, Alfonso (2001). Recordar es vivir. Algunas técnicas para reactivar la memoria colectiva. *Aportes*, No 56, 65-75.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Limpieza social: una violencia mal nombrada*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Defensoría del Pueblo (2018). Alerta Temprana No 062-18.

Díaz Moya, Melani (2014). *De la urbe a la loma. historias del proceso de urbanización y poblamiento en Cazucá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.

*El Tiempo*

*El Espectador*

Espinel Bernal, Óscar Orlando (2013). *Educación en Derechos Humanos en Colombia: aproximación desde sus prácticas y discursos*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de ciencias Humanas y Sociales.

Fundación Paz y Reconciliación (2017). *Cómo va la paz*. Bogotá, Fundación Paz y Reconciliación, La Iniciativa Unión por la Paz.

Gobernación de Cundinamarca (2016). Plan de Desarrollo de Cundinamarca: Unidos podemos más (2016-2020). Bogotá: Gobernación de Cundinamarca.

Giroux, Henry A (2003). *Cine y entretenimiento. Elemento para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Hernández Peña, A., Quintero Garzón, C., Rodríguez Murcia, V. (2011). El cine y la pedagogía en la formación de maestros investigadores. *Revista Internacional Magisterio*, N. 48, 90- 93.

Human Rights Watch (2015). *El rol de los altos mandos en falsos positivos. Evidencias de responsabilidad de generales y coroneles del Ejército colombiano por ejecuciones de civiles*. EE. UU, Human Rights Watch.

Hobsbawm, Eric, & Terence Ranger (2002). *La invención del pasado*. Barcelona: Crítica.

Kantaris, Geoffrey (2008). El cine urbano y la tercera violencia colombiana. *Revista Iberoamericana*, Vol LXXIV, N. 223. 455-470.

Martín-Barbero, Jesús (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 32, pp. 17-34.

Moreno, Carlos (2016). Introducción al lenguaje audiovisual. En: *Cinemateca Distrital. Cartilla cinemateca rodante. Rutas para la creación, circulación y preservación de obras audiovisuales*. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de las Artes, Cinemateca Distrital.

Moreno Jaramillo, Cecilia Inés (2008). La conurbación: rizoma urbano y hecho complejo. VII Seminario Nacional de Investigación Urbano Regional. *Diversidad y desigualdad en los territorios contemporáneos*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

Observatorio de Desarrollo Económico (2018). Área nueva en proceso de construcción, Metros cuadrados, I Semestre 2016 – 2017. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Desarrollo Económico.

Osorio, A., & Rodríguez, V. (2010). Cine y pedagogía: reflexiones a propósito de la formación de maestros. *Praxis & Saber*, 1 (2), 67-86.

Osorio, Oswaldo (2018). *Las muertes del cine colombiano*. Medellín: Editorial

Universidad de Antioquía.

Organización de Naciones Unidas (2019). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Ordóñez, Luisa F (2013). La historia impronunciable: conflicto armado y cine colombiano después de la Ley de Cine. *HistoriK*, Revista Virtual de Investigación en Historia, Arte y Humanidades. En

Paladino, Diana (2006). ¿Qué hacemos con el cine en el aula? En: Dussel, Inés & Daniela Gutiérrez (Comp.). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, OSDE.

Pereira Domínguez, María Carmen (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*, No 338, 205-228.

ProBogotá (2018). Seis prioridades para Bogotá Región. En: <https://www.slideshare.net/ProBogota/seis-prioridades-para-bogot-regin> (Recuperado el 10/06/2018)

Rodríguez, Humberto Alexis (2012). Cine y pedagogía: aristas de la relación. *Revista Colombiana de educación*, N. 63, 33-47.

Rodríguez Murcia, Claudia Marcela & Peñuela Contreras, Diana Milena (2012). Cine y pedagogía, entre la política instituida y el pensamiento instituyente. *Revista Internacional Magisterio*, N. 54, 88-93.

Rodríguez Olarte, María Alejandra (2013). *“El que reza y peca empata”*. Vida y obra del urbanizador y político Rafael Forero Fetecua. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Carrera de Comunicación Social.

Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Secretaría Distrital de Planeación, Dirección de Estratificación (2013). *Segregación socioeconómica en el espacio urbano de Bogotá D.C*. Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación, Dirección de Estratificación, Universidad Nacional de Colombia.

Sell Trujillo, L., Martínez Pecino, R. & Loscertales Abril, F. (2014). El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas. *Píxel-Bit*. Revista de Medios y Educación, N. 45.

Serra, María Silvia (2006). El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada? En: Dussel, Inés & Daniela Gutiérrez (Comp.). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, OSDE.

Sorlin, Pierre (1985). *Sociología del cine. La apertura para la historia*. México: Fondo

de cultura Económica.

Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá. Sala de Justicia y Paz. Bogotá D.C., Veinticinco (25) de julio de Dos Mil Dieciséis (2016). Estructura Paramilitar del Bloque Centauros y Héroes del Llano y del Guaviare. Radicación: 110016000253200783019 N.I. 1121.

Vásquez, Teófilo (2002). *Las tendencias del conflicto armado en Bogotá y Cundinamarca y sus consecuencias en la planificación del desarrollo*. Bogotá: Documento CINEP.

Viegas, Josefa. (2007). Memoria e historia. Los usos sociales del pasado. Teoría y praxis, No. 10.

Zuluaga, Olga Lucía (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. Educación y cultura, No. 14.

Zuluaga, Pedro Adrián (2017). La guerrilla en el cine colombiano: una tradición ausente. Tomado de: <https://www.razonpublica.com/index.php/cultura/10366-la-guerrilla-en-el-cine-colombiano-una-tradici%C3%B3n-ausente.html>

#### 4. Contenidos

El ejercicio adelantado se estructura de la siguiente manera. En una primera parte, se ubica el origen del trabajo propuesto desde una experiencia profesional y vital, los objetivos del mismo, y una reflexión sobre la relación entre cine, educación y pedagogía. A partir de esto último, se consigna la pregunta inicial que orienta este trabajo académico y sus alcances. Posteriormente, se desarrollan los antecedentes de una incesante y no acabada relación en exploración entre el cine, el campo educativo y la pedagogía, observando allí los enfoques e investigaciones que buscaron superar la visión reduccionista del cine como una herramienta accesoria e ilustrativa de contenidos, las tensiones y resistencias de su presencia en la escuela, las condiciones históricas y culturales que han permitido su emergencia como objeto de investigación, y los enfoques desde los cuales se ha observado el papel de cine como generador de pensamiento.

Posteriormente se abordan dos elementos importantes. De una parte, la adopción metodológica de un estudio de caso que supone la visión en profundidad de las condiciones del territorio seleccionado. Para esto se hace una exposición sobre las características propias del municipio de Soacha, los procesos, actores, dinámicas pasadas



y recientes del conflicto armado irregular que se ha registrado en el territorio. De otra parte, se efectúa una panorámica general de la relación entre cine y violencia en Colombia para ubicar, desde allí, unas aristas de reflexión sobre los contextos urbanos y sus dinámicas violentas.

Una vez esto, se presentan los ejercicios realizados con los liderazgos sociales en el municipio de Soacha: presidentes y dignatarios de las Juntas de Acción Comunal y Madres Comunitarias. A partir de los diarios de campo levantados durante los ejercicios, se identifican las construcciones racionales – afectivas que surgieron de la visualización de la película *Estrella del Sur* (Gabriel González, 2012) sobre condiciones de riesgo, estigmatización y vulneraciones a los Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario.

## 5. Metodología

El ejercicio se consideró de carácter educativo, en tanto que no se encuentra referido a espacios escolarizados, y, por el contrario, se ubica en el marco de la vida social y comunitaria, realizar una lectura crítica del contexto a partir del cine de ficción. A partir del acercamiento social y comunitario en el municipio de Soacha, mediante categorías dinámicas ubicadas en contextos singulares, el presente es un estudio de caso que permite la comprensión de procesos dentro de sus contextos. La naturaleza de nuestro estudio de caso es descriptiva, de pequeña escala, alcance exploratorio.

El lugar de la investigación está en las comunidades y sus liderazgos. La investigación educativa tomó como punto de partida el cine de ficción colombiano que permitiera presentar, mediante su relato visual, las expresiones concretas del conflicto armado irregular en contextos urbanos. De acuerdo con las anteriores condiciones, se seleccionó la película *Estrella del Sur* (Gabriel González, 2012). De manera introductoria, se buscó introducir al auditorio en los elementos generales del lenguaje cinematográfico. Siguiendo la propuesta de Paladino (2006) y Cabrera (2015), se realizó la presentación general de la película proyectada, la ubicación del material audiovisual, su ficha técnica básica (año, director, entre otros elementos contextuales de la película), y una presentación clara del para qué y sus objetivos centrales. Una vez realizada la proyección se efectuó un intercambio con los asistentes al ejercicio, buscando mediante preguntas

alentar la reflexión, el debate y la construcción conceptual racional-afectiva ubicada en contexto a partir de los riesgos ante posibles violaciones a los derechos humanos en el municipio de Soacha y sus mecanismos de prevención, protección y garantía.

## 6. Conclusiones

Los ejercicios adelantados alrededor de procesos educativos por fuera de contextos escolares, y mediante la relación cine, racionalidad – afectividad y elaboración de conceptos sobre derechos humanos y su protección, permitió identificar algunos aspectos comunes. Las posibilidades de la acción social y comunitaria como mecanismo de contención de la violencia, presente en el filme y en el territorio seleccionado para el caso. La violencia es posible contenerla y mitigarla mediante una acción colectiva y unificada de la comunidad. De igual manera, la existencia de un proyecto de vida potenciado a través de la educación y ambientes protectores para la juventud y contra la estigmatización, permite generar procesos de resistencia ante posibles vulneraciones a los Derechos Humanos. A partir del concepto-imagen que se construyó de la estigmatización mediante el filme, se identificó la comunidad como factor de regulación en escenarios de media o baja institucionalidad y las posibilidades que tienen los espacios para el desarrollo de identidades juveniles como garantes de derechos. Por último, aunque no fue un objetivo inicial, en el marco del desarrollo del ejercicio educativo surgió un esquema de propuesta de un proceso de enseñanza de los derechos humanos a partir del cine y la imagen-concepto en contextos no escolarizados que incluye herramientas de apreciación cinematográfica, acercamiento conceptual a los derechos humanos, identificación de riesgos en el territorio, y una posible estrategia colectiva de protección de la vida, prevención de violencias, integridad y libertad de las comunidades como mitigación o contención de la violencia en contextos de baja o media presencia institucional.

<b>Elaborado por:</b>	Óscar Fabián Murillo Ramírez
<b>Revisado por:</b>	Luz Myriam Sierra Bonilla

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	30	11	2019
--	----	----	------

## **TABLA DE CONTENIDO**

<b>Introducción</b>	<b>P. 12</b>
<b>Antecedentes: bitácora de un viaje por las rutas de la relación entre cine y educación</b>	<b>P. 16</b>
<b>Marco metodológico</b>	<b>P. 22</b>
<b>Ampliando el zoom: Soacha, un territorio de conflictos</b>	<b>P. 26</b>
<b>Cine, conflicto armado y violencia</b>	<b>P. 37</b>
<b>Educación en derechos humanos a partir de imágenes en movimiento</b>	<b>P. 41</b>
<b>(In)conclusión: hacía una propuesta de educación en derechos humanos a través del cine</b>	<b>P. 63</b>

## INTRODUCCIÓN

El año de 1945 fue, desde el punto de vista militar y político, el fin de la Segunda Guerra Mundial. Paradójicamente, la humanidad tuvo que vivir una extendida confrontación bélica con millones de víctimas para crear un marco de protección para la vida y prevenir -sin mucho éxito, hay que decirlo- las guerras futuras. Ese mismo año, a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se forjó el marco que buscó garantizar, de acuerdo con su primer artículo, el que “(...) todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, [y en consecuencia] deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Organización de Naciones Unidas, 2019).

Quizás, movilizado por esta convicción, llegué a los barrios polvorientos de la comuna cuatro (Cazucá) y seis (San Humberto) del municipio de Soacha, Cundinamarca. Un territorio conurbano en donde los límites con Bogotá son borrosos y casi inexistentes.<sup>1</sup> De tiempo atrás me asistía una duda que terminé por confirmar en el conocimiento directo de las dinámicas sociales, las vulnerabilidades, y los riesgos que enfrenta todo un tejido asociativo en estas comunas: la utilidad práctica de los conocimientos adquiridos durante mi formación profesional.

---

<sup>1</sup> El fenómeno denominado conurbación se entiende como el resultado “(...) mediante el cual dos o más ciudades se integran territorialmente, independientemente de su tamaño, de sus características propias y de la adscripción administrativa que posean”. No obstante, el fenómeno desborda la integración puramente física, generando interacciones sociales, económicas y culturales y, por sobre todo, una nueva territorialidad en sí misma. Para una ampliación del concepto, véase: Moreno Jaramillo, Cecilia Inés “La conurbación: rizoma urbano y hecho complejo”. VII Seminario Nacional de Investigación Urbano Regional. Diversidad y desigualdad en los territorios contemporáneos. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, 2008. P, 3.

En ese contexto histórico que devino con el final de la Segunda Guerra Mundial, precisamente, Donald Schön (1998, p. 10 - 73) ubicó lo que denomina una crisis de legitimidad de las profesiones, derivada, fundamentalmente, de la limitada capacidad efectiva para resolver problemas o situaciones que atañen a la sociedad. Esta situación, a su vez, se acompaña de lo que el autor denomina un desinterés por los valores que promueven las profesiones; por ejemplo, para quien ejerce el derecho, el principio de la justicia y la verdad dejaron de ser centrales, asumiendo una acción mecánica y repetitiva de la práctica profesional.

Esta nueva fase de “proletarización de las profesiones” (2018, p. 24) se desata en medio de un cambio tecnológico acelerado que genera una serie de cambios en los dos ejes básicos de una profesión: el cuerpo básico de conocimientos que definen una determinada disciplina o campo, y las expectativas sobre el uso práctico y social de ese saber. El efecto de lo anterior es una permanente inestabilidad e incertidumbre de las profesiones. En este nuevo panorama, el autor presenta el proceso de cambio entre una racionalidad técnica - investigación, educación, práctica-, hacía una reflexión derivada o surgida desde la acción misma del campo profesional (Schön, 2018, p. 24-28).

Debo reconocer que, en principio, no tuve consciencia de dos características que, en gran medida, afectan el presente trabajo. De una parte, las interminables sensaciones que produce en mí el acto de ver un filme, y de otra, el que las preguntas fueron surgiendo de manera directa de mi propia práctica profesional como historiador, pero también como defensor de derechos humanos en un país atravesado por un conflicto armado irregular y, en consecuencia, una labor que busca brindar a las comunidades mayores herramientas para

su protección, prevención y garantía de sus derechos y libertades en medio de contextos de riesgo y vulnerabilidad.

Con base en esas inquietudes iniciales, el presente trabajo es una exploración, limitada y particular, de la siempre incesante relación entre cine y educación. De manera puntual, esta es una investigación de carácter educativo, en tanto que no está centrada en la escuela como lugar de producción y “(...) se ubica en los términos más amplios de la vida social (...), más cerca de [esta] y sus prácticas, respondiendo por los procesos de socialización característicos de cada sociedad”. Ello supone que, en este caso, el objeto de estudio es “(...) múltiple, diverso, que toma cuerpo de acuerdo con las distintas ciencias que lo componen” (Calvo, Camargo Abello & Pineda Báez, 2008, p. 166), y particularmente a partir de la visión histórica sobre el conflicto armado irregular en sus manifestaciones urbanas, el papel del cine en los procesos educativos y las diversas teorías que lo integran, y el papel de las comunidades como actor central de la transformación de los conocimientos en saberes, mediante la intermediación de la cultura (Zuluaga, 1988, p. 11).

En el marco del proyecto *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía*, realizado por varios autores(as) adscritos a la Universidad Pedagógica Nacional, cuyos artículos han sido publicados en diversas revistas y un libro que condensa la totalidad de la investigación, fueron identificados desde la perspectiva semiótica e histórica cuatro tendencias de la relación entre el cine y la escuela, y su papel como herramienta pedagógica. El primero de ellos como agente educativo para la formación en valores, en segunda instancia, la innovación educativa y experiencia didáctica a partir de la observación de filmes, el cine como herramienta para la enseñanza de la literatura en tercer

lugar, y, por último, el cine como investigación y estudio social para la lectura crítica del contexto (Rodríguez Murcia & Peñuela Contreras, 2012, p. 88-93).

El lugar de la reflexión educativa que se privilegia este trabajo es la lectura crítica del contexto. En consecuencia, importa identificar las lecturas que realizan las comunidades en el municipio de Soacha sobre sus propias condiciones territoriales, conflictos violentos, y posibles vulneraciones a los derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario, a partir del cine de ficción colombiano cuyos elementos narrativos o temáticas centrales se concentran en experiencias conflictivas y violentas desarrolladas en escenarios urbanos. Delimitado el objetivo, es necesario precisar que la pregunta que orienta esta indagación es: ¿qué lecturas se construyen sobre el territorio en el marco de ejercicios educativos con líderes y agentes sociales en el municipio de Soacha, Cundinamarca, a partir del cine de ficción sobre conflicto armado urbano?

Tres elementos permiten sustentar la posibilidad de realizar el presente trabajo. La relación entre cine, pedagogía y educación. Así mismo, las consideraciones territoriales del municipio de Soacha, las dinámicas violentas que persisten y que, en consecuencia, podrían resultar útiles desde un enfoque educativo que privilegia el abordaje que se ha seleccionado. Será necesario, entonces, pasar a los antecedentes o bitácora de este viaje que emprenderemos.

## **ANTECEDENTES: BITÁCORA DE UN VIAJE POR LAS RUTAS DE LA RELACIÓN ENTRE CINE Y EDUCACIÓN**

El surgimiento de la relación entre cine, pedagogía y educación se ubica a partir de varios cambios históricos. De una parte, ante el cuestionamiento que emergió sobre la centralidad del docente como autoridad en el proceso educativo;<sup>2</sup> de otra, ante el incesante interrogante sobre los contenidos curriculares y el qué enseñar y cómo hacerlo. Así mismo, por el cuestionamiento de la centralidad de la escuela como lugar privilegiado del aprendizaje, sus límites y posibilidades por fuera de la misma; y, por último, en virtud del papel del poder y las formas nuevas de control que está asumiendo la escuela sobre los individuos (Rodríguez, 2012, p, 33-47).

Esto permitió “(...) el emplazamiento del cine no solo como recurso para reflexionar sobre la escuela, la idea de la educación y las tareas del maestro”, a partir de la apertura de interrogantes sobre lugar en el proceso educativo sino que, además, ubicó el “(...) hecho incuestionable de que el cine es uno de los fenómenos de la realidad que hoy afectan nuestro campo de visión, y es, por lo mismo, tema (recurso y objeto de reflexión) obligado de cualquier acercamiento hacia lo pedagógico” (Rodríguez, 2012, p, 34).

Para autores como Jesús Martín-Barbero (2003), esta situación hace necesario el ejercicio de repensar y, en consecuencia, superar la distancia creada entre hábitos culturales del estudiante contemporáneo y la propuesta de formación en la escuela, divergencia que, señala, se ha creado en virtud de las transformaciones de la familia y la escuela como lugares privilegiados de socialización y transmisión de saberes. En tiempos de ampliación

---

<sup>2</sup> Este paradigma fue, en gran medida, la referencia que históricamente se construyó sobre lo que debía ser el proceso educativo y su relación con la sociedad durante el siglo XIX y gran parte del XX. Se concibió al estudiante como un sujeto correspondiente a un estadio particular del desarrollo, centrado en la infancia y juventud, como alguien pasivo, y por ello se consideró la existencia de un “(...) ascendiente que el maestro tiene naturalmente sobre su alumno, debido a la superioridad de su experiencia y de su saber” (Durkheim, 2003, 81)



comunicativa y tecnológica, se ha producido, en criterio de este autor, un *descentramiento* en la circulación de saberes a través de la escuela y los libros, así como una *diseminación* al difuminar las fronteras de las disciplinas tal como estas se conocían.

Bajo estos desplazamientos y transformaciones históricas, el cine, o mejor, el acercamiento concreto a las películas en procesos de educación-aprendizaje, se produjo considerando estas como hecho mediático y estético, un elemento narrativo entre un lector de imágenes-consumidor, a partir del abordaje de temas recurrentes o tratados de manera frecuente en la sociedad -que en nuestro caso es la violencia y el conflicto armado en sus manifestaciones urbanas- y los elementos narrativos más importantes en la construcción de una historia.

En tiempos recientes, la relación entre cine, pedagogía y educación, sí bien es un campo de exploración no concluido, ha desarrollado algunas líneas básicas que conviene precisar. De una parte, ha sido visto como recurso reflexivo de la escuela, sobre la idea de educación y la formación de maestros, y, de otra parte, como objeto de la reflexión pedagógica general. A partir de autores como Michel Foucault, Paul Virilio, Gilles Deleuze, Slavoj Žižek, Giorgio Agamben, y Paolo Virno, entre otros, se ha buscado un acercamiento a la relación cine y educación-enseñanza centrado en la relación entre cine y poder, siguiendo los conceptos de “sociedad mediatizada”, la arqueología del saber y, naturalmente, poder (Osorio & Rodríguez, 2010, p, 67-86).

Desde esta perspectiva se han considerado, en igual medida, las capacidades transformadoras del cine entendiendo el mismo como un mecanismo de innovación en educación que permite, a través de nuevas tecnologías, realizar procesos de resolución de problemas durante el proceso de aprendizaje (Osorio & Rodríguez, 2010, p, 67-86). Lo interesante de esta postura es que, de la relación entre cine y pedagogía, no se pretende construir una “receta a seguir”, “(...) más bien queremos ver en dicha relación una

posibilidad de confrontación a las lógicas sociales imperantes a la luz de las complejas relaciones de poder existentes” (Osorio & Rodríguez, 2010, p, 70).

No obstante, la introducción del cine en el campo educativo y pedagógico, particularmente su irrupción en la escuela, no ha estado exento de tensiones y resistencias, tal como han identificado algunos autores. Diana Paladino (2006), para el caso argentino, logró demostrar la baja inserción efectiva del cine en la escuela, ya que este, sí bien es aceptado, cuenta con una baja legitimidad: su uso se asocia al ocio, a la pérdida de tiempo. En parte, este rechazo se deriva de la inobservancia de las relaciones entre cine y pedagogía que, como reconoce Serra (2006), aunque parten de dos órdenes distintos, tiene como aspecto común el constituir “(...) dos discursos [que] juegan en el terreno de la transmisión” (145).

Visto así, el problema estriba no en la inclusión de filmes en procesos educativos, sino en cómo usar las películas en estos y en particular en la escuela. Realizando un recorrido histórico de la introducción del cine en la educación para el caso argentino, Paladino (2006, P: 40-44) identifica la modalidad del cine-club en los años sesenta en Argentina, hasta el paso a la visión ilustrativa de hechos históricos que se efectuó en la siguiente década. La propuesta de esta autora se delimita por el establecimiento de unas pautas mínimas para el uso del cine en la escuela, que incluye una presentación inicial en el que de manera previa se expone una información general sobre lo que se verá (qué, para qué, cuál es el objetivo), orientar la lectura del filme hacía lugares en los que se pretenda enfatizar pedagógicamente, y de ser necesario y posible, manipular el material audiovisual. Sin embargo, el aspecto más relevante de la propuesta de la autora es la necesidad de ampliar la introducción del cine en la escuela, permitiendo la integración de este en diversas áreas de estudio, la concepción del mismo como obra artística y también como documento de época.

Esto último ha supuesto, en igual medida, la incursión del cine como registro propio de una época histórica particular. Los historiadores, señala Peter Burke (2005), tardaron años en descubrir el valor documental de las imágenes. Muchos, insiste, veían en estas meras ilustraciones que acompañaban los textos que constituyen sus publicaciones, prestando poca atención a los archivos fotográficos, para sólo mencionar un ejemplo. A partir del concepto de “vestigios”, este autor situó en debate el que las imágenes hacen parte de los testimonios que la humanidad ha dejado como huella del pasado en el presente y, en consecuencia, son sujeto de observación histórica (Burke, 2005, p, 16).

Visto desde esta perspectiva, las películas son imágenes en movimiento que dan cuenta de una etapa histórica del país que, aunque mediatizada, debe ser tomada en cuenta: la del desarrollo urbano del conflicto armado irregular y su impacto en materia de vulneración de derechos sobre la población civil. En este trabajo importa, en igual medida, el carácter histórico de este fenómeno violento y su materialización en los territorios que constituyen el municipio de Soacha, Cundinamarca.

Continuando con esta relación cine y educación en espacios concretos como la escuela, conviene señalar que esta articulación no se reduce al de una herramienta ilustrativa. A partir del concepto de *experiencia*, se ha buscado establecer el poder que poseen las imágenes, por sí mismas, para producir pensamiento y develar las relaciones existentes, estableciendo otras posibilidades, otros públicos, otras relaciones, y una mirada más amplia hacia la comunidad. De acuerdo con Osorio y Rodríguez (2010, p, 75), la formación como experiencia estaría dada por la capacidad de trascender lo imaginario y lo real, en virtud de las posibilidades de lenguaje que posee el cine.

El proceso de transmisión de la cultura, el formateo, cambio o transformación de identidades, y la producción de una “estructura de sentimientos”, serían los aspectos que

hacen de la educación y del cine, en la perspectiva de María Silva Serra (2006), una *experiencia*. En consecuencia, la relación entre estos dos conceptos no sólo es posible, sino quizás necesaria de pensar. El eje conector del cine y la educación, señala esta autora, estaría dado por el lugar de la mirada. Esta última, señala, “(...) no depende del ojo sino del universo simbólico del sujeto en cuestión” (Serra, 2006, p, 148). La mirada, así, sería histórica, contextual, localizada. La imagen tendría significación histórica. El cine permitiría una lectura de la imagen y, bajo esta lógica, la apertura de procesos de transformación que pueden ser potenciados en el campo educativo a partir de los contextos en los que este se produce.

Para cerrar esta reflexión sobre la relación cine y educación en el ámbito localizado de la escuela, es importante reseñar que se han efectuado algunos ejercicios puntuales para trabajar casos concretos en estos espacios. Uno de ellos que, precisamente, buscó trabajar la violencia es el que realizó Sell Trujillo, Martínez-Pecino & Loscertales (2014). Mediante la metodología del cine-foro, estos autores pretenden generar una herramienta pedagógica que genere conciencia social sobre la violencia en el aula, a partir de una visión teórica del cine desde la perspectiva de la psicología social que concibe este bajo la lógica del “espejo”: reflejo reproductor de la realidad y generador de modelos entre las audiencias. En una clasificación de enfoques, este trabajo se ubica en la relación cine y educación para la enseñanza de valores, en tanto que las “(...) películas permiten trabajar valores en el contexto escolar ya que [las que fueron usadas para el ejercicio] presentan a la escuela y al éxito escolar como la única manera de salida de entornos deprimidos”, permitiendo igualmente “(...) reflexionar sobre cómo el sistema educativo, quizás de forma particular en los niveles secundarios, ha estimulado actitudes competitivas en las aulas que mueven el foco de la enseñanza hacia el éxito individual y la rivalidad en detrimento de la formación

en valores morales de los alumnos” (Sell Trujillo, Martínez-Pecino & Loscertales, 2014, p, 120)

Esto último es de suma relevancia, puesto que, tal como refieren Rodríguez Murcia & Peñuela Contreras (2012, p 88-93), en el campo educativo y pedagógico el cine ha tenido cuatro tendencias claramente definidas: el cine para la formación en valores, el papel de las imágenes en movimiento para el estudio social y crítica del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje, la capacidad innovadora del cine como herramienta didáctica, y la formación en el campo de la literatura a partir de los elementos del lenguaje y construcción de universos que produce el cine.

En últimas, existe un cierto lugar común de las perspectivas presentadas: la capacidad del cine no está en el fortalecimiento de datos presentados o refuerzo de los mismos durante el proceso educativo fuera o dentro de la escuela. Su capacidad real se reside en el poder mismo que contiene las imágenes. Quizás por ello, la perspectiva semiótica que formuló Roland Barthes, entre otros, permitió considerar al cine como emisor de mensajes y, a través de los conceptos que emergen de la mirada, capaz de generar una idea particular del mundo que tiene como efecto la configuración de una posición política (Hernández Peña, Quintero Garzón & Rodríguez Murcia, 2011, 90 - 93). De allí la importancia que hemos otorgado a la capacidad de las imágenes en movimiento en la formación comunitaria, a partir de la identificación de sus conflictos, los agentes que la propician o mitigan y cómo estos se expresan en el territorio.

## MARCO METODOLÓGICO

En tanto que el presente ejercicio investigativo es de carácter educativo, y que en consecuencia no está centrado en la escuela, ubicando su lugar de emergencia y producción en el extenso marco de la vida social, la presencia de las comunidades para la lectura crítica del contexto a partir del cine de ficción, no está visto como objeto accesorio. En nuestra acepción, investigar supone el “(...) hecho de que el conocimiento sea una construcción social” (Wallerstein, 2001, p. 101). Esta cimentación colectiva implica una postura ética del trabajo investigativo, en donde no se establecen distinciones entre valoraciones empíricas y éticas, puesto que la “(...) selección del objeto de estudio ya implica una valoración” (Weber, 2001, p. 231).

Por ello, deliberadamente, se realiza una aproximación al fenómeno educativo teniendo como punto de referencia a las comunidades y sus liderazgos, puesto que la nuestra es una postura que comparte el planteamiento de la teoría crítica que considera los análisis como implícitos en dos juicios de valor: “(...) que la vida humana (...) puede ser y debe ser hecha digna de vivirse. [Y que] en una sociedad dada, existen posibilidades específicas para un mejoramiento de la vida humana y formas y medios para realizar esas posibilidades” (Marcuse, 1972, p. 20-21).

Resulta conveniente observar la manera en que otras investigaciones se han acercado al objeto de estudio, para hacer claras y explícitas, si se quiere, las distancias y particularidades de nuestro abordaje. En el municipio de Soacha, Lola Cendales y Alfonso Torres (2001), aplicaron la *sistematización de experiencias* como parte del proceso de educación popular realizado en el marco del proyecto: *Memoria Colectiva e identidad*

*Local en el Municipio de Soacha.* Aspecto clave de esta investigación fue el trabajo sistemático con una organización local de personas mayores (CIAMFA), para la identificación de representaciones colectivas entre este tipo de personas, proyectos curriculares de historia local, y afirmación de identidades generacionales (68).

A través del método de la reconstrucción colectiva de la historia, dicha investigación buscó reconstruir los procesos pasados y hechos compartidos, involucrando a sus principales actores, con el objetivo de “(...) empoderar los colectivos populares al fortalecer su memoria, su sentido de pertenencia y sus lazos sociales” (Torres & Cendales, 2001, p, 67). Aunque fue un trabajo que involucró una perspectiva intergeneracional para la reconstrucción de las memorias colectivas, la sistematicidad estuvo dada por el trabajo adelantado con la organización CIAMFA de personas mayores. Entre sus recomendaciones, los investigadores reconocen que “(...) mantener un ambiente de confianza, un clima afectivo que haga posible compartir la palabra y en definitiva la vida”, es clave durante todo el proceso.

Aunque en nuestro caso, sin duda, fueron necesarios unos lazos afectivos previamente existentes con algunos liderazgos claves en el territorio, mantener un grupo estable y de manera sistemática en las condiciones del presente trabajo era, en la práctica, insostenible. El reconocimiento de esta realidad fáctica nos llevó a la exploración de otras metodologías, en donde las preguntas iniciales fueran un motor generador de nuevas posibilidades y, por qué no, de nuevas preguntas.

En consecuencia, el rumbo a tomar será el estudio de caso. Resulta pertinente este enfoque en tanto que, antes que por las técnicas a usar, permite el “(...) énfasis en la comprensión de procesos dentro de sus contextos” (Paramo, 2011, p, 309). El estudio de caso posibilita investigar “(...) un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia”

(308), que en el presente ejercicio se dará a partir del acercamiento social y comunitario en el municipio de Soacha, mediante categorías que permiten “(...) comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (307).

Para ser más precisos, la selección del estudio de caso para el ejercicio realizado se fundamentó en tres criterios básicos: la pequeña escala y posibilidades reales de realización, el tipo de estudio de caso será descriptivo y su alcance exploratorio. La pequeña escala del ejercicio se define en términos del tiempo para su realización, el espacio localizado y los liderazgos sociales ubicados en el municipio de Soacha, así como los recursos disponibles que, básicamente, fueron a través de la vía de la gestión directa y propios. La naturaleza de nuestro estudio de caso es descriptiva. Importa aquí ubicar los problemas en contexto y dentro de sus realidades, en este caso derivadas de las lecturas de los riesgos y vulnerabilidades que, presentes en un territorio, pueden llevar a posibles violaciones a los Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario. En consecuencia, el alcance del presente ejercicio es exploratorio: antes que unas conclusiones definitivas, el objetivo de este estudio de caso es la apertura de problemas y el surgimiento de una propuesta para continuar desarrollando esta relación entre cine y educación a partir de un enfoque de derechos humanos.<sup>3</sup>

El lugar de la investigación está en las comunidades y sus liderazgos. La investigación educativa tomó como punto de partida el cine de ficción colombiano que lograra presentar, mediante su relato visual, las expresiones concretas del conflicto armado irregular en contextos urbanos, una de las cuales fue *Estrella del Sur* (Gabriel González, 2012).

---

<sup>3</sup> Para una ampliación de las posibilidades del estudio de caso en ámbitos educativos, véase: Barrio del Castillo, Irene, Jesica González Jiménez, Laura Padín Moreno, Pilar Peral Sánchez, Isabel Sánchez Mohedano y Esther Tarín López (Sf), El estudio de casos. Métodos de investigación educativa, Universidad Autónoma de Madrid, 3º Magisterio Educación Especial.



Siguiendo la propuesta de Paladino (2006), en la cual se pregunta, al finalizar su trabajo investigativo, si es posible realizar una guía para la visualización de una película en contextos educativos, señalando algunas posibles opciones que en el presente ejercicio fueron puestas en práctica. De manera introductoria, es necesaria una presentación de la película que se proyectará: se prevé en este ejercicio una ubicación clara del material audiovisual que se tiene disponible, su ficha técnica básica (año, director, entre otros elementos contextuales de la película), y una presentación clara del para qué y sus objetivos centrales. Una vez realizada la proyección se efectúa un intercambio con los asistentes al ejercicio, buscando mediante preguntas estimular la reflexión y el debate, en este caso sobre la relación entre la experiencia del acto sensitivo de ver la película y las vivencias del territorio en el municipio de Soacha.

## AMPLIANDO EL ZOOM: SOACHA, UN TERRITORIO DE CONFLICTOS

### *El territorio*

Soacha, un territorio extenso pero considerado aún bajo la categoría administrativa de municipio,<sup>4</sup> cuenta con 645.205 habitantes de acuerdo con el último censo realizado por el DANE en 2018.<sup>5</sup> Según este dato, la población en el municipio aumentó en 111.487 personas, cifra que es cuestionada por la administración municipal, considerando que para noviembre de 2018 el mismo director del DANE, Juan Daniel Oviedo, afirmó que los resultados arrojaban que allí se ubicaban por lo menos un millón de habitantes.<sup>6</sup>

La Alcaldía de Soacha, a través del ejercicio de *Autoconteo* efectuado como parte del proceso de diagnóstico y formulación del nuevo Plan de Ordenamiento Territorial, identificó 917.758 habitantes, 911.388 de estos ubicados en la zona urbana y 6.370 con asentamiento en la zona rural (Alcaldía Municipal de Soacha, Cundinamarca, Secretaría de Planeación y Ordenamiento Territorial, 2018). Luego de Bogotá, Medellín, Cali,

---

<sup>4</sup> Dentro del glosario de términos que tiene el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, municipio se define como la entidad territorial fundamental de la división político-administrativa del Estado, con autonomía política, fiscal y administrativa dentro de los límites que le señalen la Constitución y las leyes de la República, en virtud del Artículo 311 de la Constitución Política de Colombia y la Ley 136 de Junio 2 de 1994.

<sup>5</sup> Todas las cifras oficiales del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 se pueden consultar en la página web: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>

<sup>6</sup> Para un contexto general sobre esta polémica véase: El Espectador, “Alcaldía de Soacha pide al DANE claridad con cifras del censo”. 03 de febrero de 2019, disponible en: <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/alcaldia-de-soacha-pide-al-dane-claridad-con-cifras-del-censo-articulo-837704>

Barranquilla y Cartagena, el municipio de Soacha se ha convertido en uno de los centros urbanos más poblados del país, por efecto de unas complejas condiciones territoriales que incluyen flujos migratorios del campo a la ciudad voluntarios, así como derivados del desplazamiento forzado, asentamiento de migrantes extranjeros, y segregación espacial urbana derivada de la capital que margina a los más pobres hacia condiciones habitacionales lejanas y, en consecuencia, precarias o ausentes de derechos básicos, una expansión importante de la propiedad horizontal en el territorio.

Cuenta el municipio con una extensión de 187 Km<sup>2</sup>. La mayor proporción de este se encuentra constituido por zonas rurales (85.6%), en comparación con la zona urbana (14.4%) (Gobernación de Cundinamarca, 2016, p. 47). El crecimiento demográfico, acelerado desde el punto de vista de las autoridades locales o reducido según la perspectiva de la institución censal de orden nacional, es el producto de una ampliación considerable de proyectos urbanísticos en el municipio y una continua ilegalidad en la constitución de barrios, especulación en el uso y comercialización del suelo, lo que resta certeza a las cifras demográficas -según la perspectiva que se elija- y que podrían modificar sustancialmente las cifras sobre las cuales fue formulado el Plan de Desarrollo de Cundinamarca “Unidos podemos más” (2016-2020).

Un aspecto relevante del crecimiento exponencial del territorio se encuentra en el fenómeno teóricamente conocido como “conurbación”. Este se entiende como el resultado “(...) mediante el cual dos o más ciudades se integran territorialmente, independientemente de su tamaño, de sus características propias y de la adscripción administrativa que posean” (Moreno Jaramillo, 2008, p. 3). Este fenómeno va más allá de la integración física, genera

consigo interacciones sociales, económicas, culturales, y, en síntesis, una nueva territorialidad por sí misma.

De igual manera, en las últimas dos décadas Soacha amplió su condición de “dormitorio”. Lo anterior supone que un número importante de personas que residen en el municipio desarrollan su actividad productiva y laboral en la capital. Un indicador que sugiere el precipitado desarrollo de proyectos inmobiliarios se encuentra en el número de metros cuadrados en proceso de construcción en Soacha, al compararse con las localidades más grandes de Bogotá, y otros municipios de Cundinamarca cercanos a la capital. En 2016, durante el primer trimestre, el municipio tuvo 199.168 metros cuadrados en proceso de construcción, cifra que supera localidades como Chapinero (181.400), Fontibón (136.154), Usaquén (117.184), y Kennedy (112.907). Para la vigencia 2017, igualmente durante el primer semestre, aunque las áreas construidas en Soacha se redujeron en un 27,8%, se mantuvo su nivel preponderante al ser comparadas con las localidades más numerosas y representativas de Bogotá. Lo anterior arroja como resultado que, para este último año, el municipio de Soacha contó con 2.436 unidades habitacionales nuevas (Observatorio de Desarrollo, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Desarrollo Económico, 2017, p. 1).

El crecimiento urbanístico hacía determinadas zonas, visto desde la perspectiva socioeconómica, propicia segregación espacial, que se “(...) entiende como la ausencia relativa de mezcla socioeconómica en las subunidades territoriales” (Secretaría Distrital de Planeación, 2013, p. 17). Por el uso del suelo, acceso a bienes y servicios, y las políticas asociadas estos, al igual que por ingresos y poder adquisitivo, se configuran en el contexto urbano un conjunto de desigualdades manifiestas, entre otras formas, mediante la expulsión demográfica de personas de medianos y bajos ingreso hacía zonas de la sabana y las

periferias de Bogotá. En el caso de Soacha, la expansión de unidades habitacionales y áreas en proceso de construcción o terminadas responde a un proceso de segregación en el espacio urbano que se ha generado en la ciudad y que, como consecuencia, expulsa sobre sus márgenes a gran parte de las poblaciones en condición de vulnerabilidad.

En los años venideros el crecimiento demográfico en el municipio de Soacha sugiere no detenerse, de considerar el panorama que señaló ProBogotá en uno de sus estudios:

(...) las licencias aprobadas para más de 120.000 viviendas [hasta] 2020 (Alcaldía de Soacha 2016), con lo cual el municipio podría triplicar su población en un período relativamente corto, sin que la inversión en infraestructura de movilidad, salud, educación y zonas verdes sea proporcional, por lo cual el municipio presenta un déficit muy importante en equipamientos y servicios para su población (ProBogotá, 2018).

Para finalizar esta primera mirada panorámica, es necesario señalar que a la par de esta expansión como producto de un proceso inmobiliario en crecimiento, se presenta el uso ilegal del suelo mediante la invasión de zonas no aptas para construcción y asentamientos en zonas considerada en riesgo. Este es, quizás, la segunda característica más importante que tiene Soacha como municipio en términos de su crecimiento demográfico y territorial. De 378 barrios con que cuenta el municipio, se considera que, por lo menos, 152 son ilegales (ProBogotá, 2018). Lo anterior permite admitir que el 48% de barrios se encuentra en condición de asentamiento.

### ***Violencia en contexto: el conflicto armado en el municipio de Soacha***

No es posible comprender un enfoque propicio para los derechos humanos sin la comprensión de los factores generadores de la vulneración de los mismos. El marco de las posibles infracciones al derecho Internacional Humanitario no se atendería sin la

contextualización correcta del marco general o particular del conflicto armado que se desarrolla. El territorio que comprende el municipio representa un interés estratégico para los grupos armados ilegales. En primer lugar, por su ubicación geográfica. Junto con Usme, Ciudad Bolívar, y Sumapaz, Soacha constituye un corredor estratégico que conecta al centro con el sur y oriente del país. La existencia de asentamientos urbanos ilegales representó, en segunda instancia, una fuente potencial para el desarrollo de movilización social, labores clandestinas y apoyo logístico, cuando así se buscó desarrollar por parte de grupos armados ilegales.

Todo tipo de actores legales e ilegales han tenido una relación con Soacha. En particular, con los territorios que integran lo que hoy se conoce como la Comuna 4 (Cazuca) y 6 (San Humberto). Desde cuando se asentaron los primeros pobladores, para los primeros meses de 1987, quienes para el siguiente año representaban alrededor de 320 familias, se registró la presencia de grupos armados ilegales y urbanizadores piratas (Díaz Moya, 2014, p, 30). Uno de los primeros fue el Movimiento 19 de Abril (M-19). Mediante actividades asociadas a la urbanización ilegal y toma de barrios para el levantamiento de las primeras casas, instalación de servicios públicos domiciliarios básicos como agua, luz y alcantarillado, y la apertura de las primeras vías que comunicaron a Cazuca con la autopista sur, este grupo armado desarrolló, junto con reconocidos urbanizadores piratas como Rafael Forero Fetecua, una intensa actividad proselitista, política y organizativa entre las comunidades (Rodríguez Olarte, 2013). A la par de la búsqueda y gestión de soluciones para el bienestar material de las comunidades, los primeros grupos armados ilegales prestaron servicios de seguridad, protección ante hurtos y un cierto ejercicio de control social mediante la imposición directa e indirecta de la violencia.

En las zonas periféricas de las ciudades, a diferencia de las dinámicas rurales del conflicto armado irregular, la presencia de actores armados ilegales no se organiza a través de la conformación de escuadras y/o unidades móviles, levantamiento de campamentos temporales, o el uso de distintivos militares para la realización de patrullajes de forma permanente. Mimetizarse entre la población civil, el carácter clandestino de la acción política y articulada a labores sociales, así como el actuar militar sobre objetivos específicos, son factores que caracterizan las dinámicas del accionar urbano del conflicto armado, particularmente de las organizaciones insurgentes que hicieron presencia en las zonas periféricas de la ciudad, particularmente en Soacha. Las anteriores características implicaron que durante gran parte de la década de los ochenta y la primera mitad de años noventa, la acción de las organizaciones armadas ilegales tuviera como orientación estratégica el apoyo a las estructuras rurales mediante la presencia en las ciudades. A través de estas obtenían insumos médicos, material de intendencia, alimentos e información de inteligencia.

La relativa ausencia del Estado en estas zonas periféricas ha permitido que los grupos armados ilegales de distinto tipo y con independencia de la orientación ideológica y política, busquen reemplazar a las autoridades mediante la prestación de servicios de seguridad y de tipo “parapolicial” (Vásquez, 2002, p. 10). Durante los procesos de invasión y apertura de nuevos barrios esto fue realizado por el M-19, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo también lo ejecutó mediante las milicias urbanas durante la década de los noventa, y las Autodefensa Unidas de Colombia igualmente, cuando decidieron consolidar su presencia a partir del año 2001, para controlar y/o subordinar a la delincuencia común que actuaba en el territorio.

Producida la desmovilización del Movimiento 19 de Abril (M-19) a través del proceso que llevaría a la Asamblea Nacional Constituyente, una vez entrada la década de los noventa, nuevos actores armados ilegales buscaron hacer presencia en las zonas periféricas del municipio y en el eje territorial que constituye Usme, Sumapaz, y Ciudad Bolívar. Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP), tras la realización de su Octava Conferencia “Comandante Jacobo Arenas, Estamos Cumpliendo” en 1993, dispuso en lo político la *“Plataforma de un Gobierno de Reconstrucción y Reconciliación Nacional”*, reforzó la unidad de mando mediante una estructura militar que conformó los denominados Bloques de Frentes, y le otorgó un importante papel a las estructuras que harían presencia en los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Meta, Guaviare. Para Bogotá y Soacha se conformó el Frente Antonio Nariño, el cual daría forma definitiva al denominado Bloque Oriental. La señalada estructura armada ilegal tuvo una importante capacidad económica, militar, y a partir de esta desplegó su accionar de manera organizada hacia la capital de la república con la perspectiva de la toma del poder político (Defensoría del Pueblo, 2018, p. 10-15).

Para el caso de las ciudades, la Novena Conferencia de las FARC – EP constituyó un hito que modificó la visión centrada en el apoyo logístico y la sostenibilidad de las estructuras rurales para dar paso a una concepción estratégica, buscando “(...) darle nuevas dinámicas al trabajo urbano para imprimirle mayor resonancia a las acciones, ampliar la presencia a otras ciudades y golpear la retaguardia enemiga”, para lo cual el Bloque Oriental y el frente urbano era definitivo en la perspectiva de “(...) crear las condiciones políticas y militares para cercar, bloquear y ejercer dominio sobre Bogotá” (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Sf, p, 65).



En el caso de Soacha y Bogotá, a partir de 1993, la presencia armada ilegal se concentró en los barrios que constituyen las periferias de la localidad Ciudad Bolívar y Usme en Bogotá, y las Comunas 4 y 6 en Soacha con la creación del Frente Urbano Antonio Nariño. Para los años 1997 – 2003, con base en esa visión estratégica de la ciudad de Bogotá y la región para generar el pretendido cerco definitivo hacía la toma del poder, se desplegó una ofensiva por aquellos años en el marco de los diálogos de paz que se adelantaban en los municipios que constituían la zona de despeje. Las FARC-EP rodearon a la ciudad de Bogotá mediante la ubicación de los frentes 51, 52, 53, 54, 55, y 22, los cuales representaban la mutación de las anteriores compañías armadas denominadas: Juan de la Cruz Varela, Jaime Pardo Leal, José Antonio Anzoátegui, y Teófilo Forero. En Soacha, la presencia armada ilegal se reforzó con la presencia en los barrios Julio Rincón y Villa Mercedes, y ejerció control sobre las zonas rurales. Así mismo, como parte de la estrategia para generar desgobierno, presionó mediante amenazas a las autoridades municipales con el objetivo de inducir su renuncia (Defensoría del Pueblo, 2018, p. 15).

Este periodo tuvo su cierre a partir de 2001, mediante el “Plan Candado” que el Ejército Nacional desarrolló como parte de la Operación Aniquilador II, buscando poner fin a las acciones de las FARC – EP en el departamento de Cundinamarca, desalojar a los frentes del Bloque Oriental, y poner en marcha una recuperación paulatina de las zonas urbanas (Defensoría del Pueblo, 2018, p. 15). Para 2004, el plan estratégico de las FARC – EP del cerco a la ciudad mediante la ocupación de la cordillera oriental con frentes de guerra y tener presencia permanente en las ciudades para la doble función logística y estratégica en la perspectiva de tomar el poder, había llegado a su fin.

Los riesgos sobre la población civil y la vulneración de derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario, sin embargo, continuaron por cuenta de la irrupción del paramilitarismo. Esta organización armada ilegal, luego de realizada la primera cumbre de las Autodefensas Unidas de Colombia el 18 de abril de 1997, emprendió una expansión nacional como parte de su proyecto militar. Para 2001 fueron públicas las intenciones de posicionar estructuras armadas de esta organización de manera permanente en ciudades como Bogotá, Cúcuta y Barrancabermeja con el objetivo de “(...) frenar el centro de abastecimiento de material de inteligencia, campaña y guerra a las organizaciones guerrillas que también tienen presencia en la ciudad” (El Tiempo, 21 de enero de 2001).

Aun cuando desde 1996 se registró presencia de estructuras armadas ilegales provenientes del paramilitarismo en Bogotá y algunos municipios de la sábana, las cuales provenían como una derivación de las agrupaciones formadas en Puerto Boyacá, el cambio significativo que se produjo en 2001 radicó en una consolidación de la presencia de manera organizada con unidad de mando, y con el objetivo militar de contener el avance de la insurgencia en el departamento de Cundinamarca, así como captar recursos de mercados ilegales como la distribución, venta y consumo al menudeo de estupefacientes, tráfico de armas, especulación en el uso y venta del suelo urbano, y derivado de hechos victimizantes, particularmente, a través de la extorsión.

Para este propósito, a finales de 2001, Carlos Castaño y Salvatore Mancuso ordenaron a Jorge Ernesto Rojas la realización de un “estudio general de Bogotá” con la perspectiva de sentar las bases para que en los municipios de Soacha, Facatativá, La Calera, Sasaima y la ciudad de Tunja, en el departamento de Boyacá, se constituyera el que se conocería como Bloque Capital, en la búsqueda de “(...) contar con una sola estructura de autodefensas y no

como hasta ese entonces ocurría, en donde todos los grupos del país o por lo menos su gran mayoría hacían presencia en ella, pero ninguno respondía la zona” (Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá, 2016, p. 179).

Conformado por hombres y armas que provenían del Bloque Centauros y del Bloque Central Santander, y bajo la comandancia de Miguel Arroyave, se constituyó el Bloque Capital para operar en Bogotá y Soacha. A través de “Oficinas de cobro” se impuso de manera violenta servicios de seguridad, cooptación de estructuras delincuenciales locales para la comisión de homicidios selectivos y de configuración múltiple, control social y territorial mediante el sometimiento violento de las Juntas de Acción Comunal y Juntas Administradoras Locales con el objetivo de establecer un “nuevo orden” (Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá, 2016, p. 170). Así se perpetraron los primeros hechos victimizantes en Soacha por parte de este grupo armado ilegal.

Contra activistas políticos, líderes sociales y Juntas de Acción Comunal que fueron estigmatizados como “auxiliadores”, y a través de hechos victimizantes como el reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes, el municipio de Soacha tuvo como principal victimario en las décadas recientes al Bloque Capital de las AUC, quienes a través de la ejecución de la violencia controlaron militar y socialmente el territorio, generando con ello un nuevo factor de expulsión demográfica que vino a sumarse al ya complejo escenario existente que recibe una alta población en Soacha como producto del desplazamiento forzado (Defensoría del Pueblo, 2018, p. 15-20).

Las disputas por el control militar regional de las estructuras paramilitares, las fuentes de insumo para el procesamiento de cocaína, y las diferencias alrededor del proceso de paz,

llevaron a una confrontación armada interna entre 2003 y 2004 que trajo como consecuencia la muerte de Miguel Arroyave y la desestructuración de lo que se pretendía fuera una estructura centralizada y controlada de las Autodefensas Unidas de Colombia en Bogotá y Soacha. Estas estructuras entraron en confrontación como expresión de las disputas ya generadas en los llanos orientales entre la matriz que controlaba Miguel Arroyave (Bloque Centauros) y las Autodefensas Campesinas del Casanare al mando de alias “Martín Llanos” (Defensoría del Pueblo, 2018, p. 15-20).

Este último ciclo de la violencia irregular en Soacha se cierra, así, con la desestructuración organizada del paramilitarismo y su atomización manifiesta en el surgimiento del Frente Sumapaz el 30 de enero de 2004, a través del cual se buscó organizar la presencia en las provincias del Sumapaz, la Oficina de Cobro de San Andresito de la 38 que quedó al mando alias “Mi Sangre”, y el Frente República al mando de alias “Martín Llanos”, que fue expulsado de manera violenta en 2003 de Altos de Cazuca por hombres del Bloque Centauros que integraban el Frente Capital (Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá, 2016, p. 170-183).

El efecto del proceso anterior en materia de derechos humanos fue el aumento de la demanda de hombres en armas, lo que elevó de manera significativa el reclutamiento forzado de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en zonas como Casa Loma, y produjo cifras considerables de desplazamientos forzados, homicidios, entre otros.

Realizado este recorrido histórico, conviene detenerse un momento para observar, en un plano general, la relación entre cine, violencia y conflicto armado en Colombia a partir de las siguientes notas. Veamos.

## **CINE, CONFLICTO ARMADO Y VIOLENCIA**

El 27 de junio de 2017 se produjo un acontecimiento significativo en el proceso contemporáneo del país. Ese día se produjo el desarme de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo, FARC-EP, con acompañamiento internacional que lo certificó y el cual, comparativamente con otros procesos en el mundo, tiene como aspecto relevante el contar con una relación directamente proporcional entre el número de combatientes y armas entregadas, reconocimiento a las víctimas, un sistema de justicia transicional y una serie de reformas que aspiran a superar las condiciones generadoras del conflicto, entre otras, el narcotráfico y la desigualdad en el campo.

Llegó, así, a su fin la guerrilla campesina más antigua del continente. La misma que ancló su pasado en una violencia gestada en las luchas agrarias de la década de los treinta del siglo XX como producto de una reforma en el campo no consumada, que junto a la autodefensa campesina se organizó bajo una deliberada orientación política y, en parte, como respuesta a la violencia bipartidista.

Este hecho significativo para la historia reciente del país, sin duda, no es la equivalencia de una paz definitiva. La persistencia del Ejército de Liberación Nacional, ELN, de los denominados Grupos Armados Post-desmovilización como reducto de las organizaciones paramilitares, así como las agrupaciones armadas formadas con quienes se apartaron del proceso de paz -comúnmente denominadas disidencias-, constituyen una amenaza para la convivencia pacífica y la proscripción del uso de las armas como instrumento político.

Con todo, el resultado exitoso del proceso de paz que se adelantó en La Habana, Cuba, nos ubicó en un horizonte colectivo diferente, que pese a sus idas y venidas y asedios políticos permanente de quienes pretenden reproducir la guerra irregular, puede permitir un nuevo sentido de comunidad basado en la verdad como mecanismo esencial para la justicia, el reconocimiento de las víctimas y la no repetición.

Este nuevo horizonte también trajo consigo retos y posibilidades, las mismas que se derivan de la emergencia nuevos discursos y narrativas. La ausencia que advierte Pedro Adrián Zuluaga (2017), al señalar que “(...) el significado político e histórico de las FARC es un signo negado para nuestro cine” (<https://www.razonpublica.com>, 2017), podrá ser relativizado en este nuevo contexto. Por supuesto, ello se produce en virtud de un factor objetivo: estas voces no estarán más confinadas en lo profundo de la selva y su paso a la vida civil será la posibilidad para entablar nuevos diálogos, algo que, hasta entonces, conocíamos mediante el trabajo audiovisual y cinematográfico realizado a través de documentales.

Las imágenes de la atrocidad de la guerra en Colombia fueron conocidas, entre otras, mediante el trabajo periodístico de Jorge Enrique Botero: el secuestro fue un relato visual

tangible que confrontó al país y restó aún más el ya de por sí debilitado capital político de las FARC-EP. La presencia de la insurgencia, tal como señala Zuluaga (<https://www.razonpublica.com>, 2017), estuvo eclipsada por la primera y tercera violencia, la misma que se deriva de la confrontación liberal-conservadora y presente en *Cóndores no entierran todos los días* (Francisco Norden, 1984), *Canaguaro* (Dunav Kuzmanich, 1981), *El río de las tumbas* (Julio Luzardo, 1965), y la que se desprende de la pobreza y la marginalidad urbana en las últimas décadas, en particular a finales de los años ochenta y noventa, cuyo registro se encuentra en, por ejemplo, *Rodrigo D. No futuro* (Víctor Gaviria, 1990).<sup>7</sup>

No obstante, es posible identificar en el cine colombiano un conjunto de filmes que buscan dar cuenta de fenómenos recientes del conflicto armado.<sup>8</sup> Aun no siendo muchos en términos numéricos, el cine colombiano en las últimas décadas ha buscado descentrar su mirada sobre lo urbano y permitido la incursión del campo, no obstante este se presente como un espacio turbulento de violencias entrecruzadas, y registrando el conflicto armado a partir de reflexiones sobre cierto carácter crónico de la violencia, su evolución y la intersección con fenómenos como el narcotráfico (Osorio, 2018, p, 137).

En nuestro caso, importa observar el cine que, desde la ficción, ha representado fenómenos recientes del conflicto armado y la violencia en escenarios urbanos y cuyo eje central está en la comunidad y sus expresiones concretas. Una de estas aproximaciones se puede

---

<sup>7</sup> Una excepción a esta tendencia podría ser *La toma de la embajada* (Ciro Durán, 2000), basada en la acción armada del grupo insurgente Movimiento 19 Abril (M-19) contra la embajada de República Dominicana el 27 de febrero de 1980.

<sup>8</sup> Aunque el reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes con ocasión del conflicto armado irregular no surgió en años recientes, su registro audiovisual e intento por representarlo no fue de notable interés. Precisamente, *Alias María* (José Luis Rugeles, 2015) fue un intento por presentarnos la guerra a través de la mirada de una niña de trece años.

encontrar en *Silencio en el Paraíso* (Colbert García, 2011), filme que buscó reconstruir una historia basada en las ejecuciones extrajudiciales -denominados “Falsos positivos”- así como *Estrella del Sur* (Gabriel González, 2012), que representó a través de la pantalla los exterminios ejecutados contra jóvenes que habitan las periferias de la ciudad -denominada “Limpieza social”-. La característica central de estos nuevos relatos del cine colombiano radica en la interrelación de tres elementos narrativos y discursivos concretas: el territorio, un conflicto que está latente allí y se desata en tanto que el filme se desarrolla, y un conjunto de agentes que lo propician y mitigan. Estos tres elementos en común se encuentran presentes en el municipio de Soacha y es claro para sus líderes sociales que estos tres elementos, juntos, constituyen un escenario de riesgo propicio para la vulneración de derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario. Este fue, precisamente, uno de los puntos de partida que permitió considerar la posibilidad de generar procesos de educación comunitaria en los cuales el cine, antes que una herramienta accesoria, se convirtiera en una experiencia que activara los sentidos en el acto de ver una película de ficción colombiana, como producto, igualmente, de la capacidad que tienen las imágenes de producir un lenguaje que genera percepciones, memorias y afectos de cercanía y distancia respecto de un fenómeno, en este caso de la violencia y su agencia en el territorio en que se desarrollan los liderazgos sociales en Soacha.



## **EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS A PARTIR DE IMÁGENES EN MOVIMIENTO**

Tal como hemos referido en la introducción del presente trabajo, en este ejercicio subyace una deliberada intencionalidad ético-política por los derechos humanos, en tanto que la identificación de los escenarios de riesgo, las vulnerabilidades persistentes, los recorridos históricos del conflicto armado irregular en contextos urbanos y sus agentes, permiten identificar, reconocer, y resguardar, la condición de sujeto de derechos, la prevención, contención y mitigación de una violencia que, en ausencia de entornos protectores, ha terminado por, ciertamente, “naturalizarse”, tal como identificamos en algunos de los ejercicios de visualización de películas colombianas efectuado entre las comunidades.

Quizás por todo lo anterior sea necesario persistir en la realización de procesos educativos en contextos no escolarizados. Así, educar en derechos humanos cobra sentido si es que, como señala Espinel (2013):

(...) el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos no sólo evita situaciones de violencia y abusos frente a la dignidad humana sino que se convierten, en la medida en que impregnen la vida cotidiana, en horizonte y parámetro de las relaciones interpersonales, superando así la mirada normativa y de denuncia y previniendo

posibles atropellos y escenarios que expongan o pongan en riesgo la dignidad de las personas (p. 113).

Las relaciones, articulaciones, discursos hegemónicos y emergentes, pero también las resistencias, hacen parte constitutiva de lo que se denomina como el campo de la Educación en Derechos Humanos. Este, desde el punto de vista teórico, se entiende como un constructo histórico producto de las instituciones, los discursos que permitieron su emergencia y los sujetos que, en su formación y apropiación, lo posibilita (Espinell, 2013, P. 28).

Esta intencionalidad ético – política de la enseñanza fue el marco del proceso educativo adelantado. Para efectos de este ejercicio, lo anterior no fue un asunto accesorio, ya que el recurso de la imagen cinematográfica no resultaba un elemento decorativo o ilustrativo de los derechos humanos, sino una posibilidad de generar pensamiento crítico alrededor de las condiciones territoriales, los riesgos que efectivamente enfrentan las comunidades y lo que significa ser un sujeto digno de derechos. El cine para la formación, en este caso, se preguntó igualmente “(...) acerca de qué se quiere formar, quién forma, por qué se forma, para qué se forma, entendiendo que tal práctica de formación en sí misma recorre una intencionalidad ético-política, que se hace necesario explicitar” (Castaño Díaz & Fonseca Amaya, Sf, P. 2).

Las imágenes cinematográficas, vistas así, no constituyen un mero acompañante de una reflexión sobre los derechos humanos a partir de sus vulneraciones, como efectivamente ocurren en la narrativa de la película colombiana trabajada, sino una posibilidad de construir conceptualmente reflexiones alrededor de la identificación de las condiciones a que todo ser humano tiene derecho y del territorio en el cual se habita y desde allí

identificar las condiciones que permiten la vulneración de derechos. Este ejercicio se pensó para permitir la apertura de preguntas y posibilidades sobre la relación cine y educación, lo que, en consecuencia, supone que la imagen cinematográfica antes que un recurso técnico es posibilidad de pensamiento, “(...) pues busca a través del lente del cinematógrafo captar las acciones de la vida, las cuales son asumidas (...) como experiencias” (Rodríguez Murcia, Osorio, Peñuela & Rodríguez, 2015, p. 11).

Estos procesos de subjetivación que ocurren en el momento de observar el filme cobran sentido cuando son ubicados en contexto, en este caso a partir de su ubicación en el municipio de Soacha. En regla, el cine desde tiempos pretéritos ha tenido como preocupación el registro de lo real, y aunque lo anterior ha entrado en una profunda cuestión y debate, la idea del “cine-ojo” de Dziga Vertov sigue vigente en tanto que a través de la imagen cinematográfica persiste el ideal de “(...) hacer visibles los pensamientos, las acciones y los errores de los hombres; transparentar las paredes y volverlas asequibles para el ojo humano” (Barash, 2008, p. 80).

Siguiendo esta lógica, es necesario señalar que las imágenes tienen poder. Uno de tipo particular que no está dado, de forma exclusiva, por el ejercicio de la dominación. Estas son capaces de producir pensamiento y establecer relaciones mediante la construcción de conceptos. Este poder particular de las imágenes se concreta en la capacidad de trascender lo imaginario y lo real, en virtud de las posibilidades de lenguaje que posee el cine. A esto último es lo que se denomina “experiencia” (Osorio y Rodríguez, 2010, p. 75).

Este último concepto que se desata en la mirada de la imagen cinematográfica durante el proceso educativo, es el que permite la emergencia de una “estructura de sentimientos”.

Esta última estaría delimitada por el “(...) universo simbólico del sujeto en cuestión” (Serra, p. 148). En consecuencia, la mirada que posibilita una subjetividad y con ello unas posibilidades de pensamiento están ubicadas históricamente, de forma contextual, y materializadas de una manera localizada. La imagen, así, contiene una significación histórica.

A efectos de nuestro ejercicio, se ha retomado las consideraciones realizadas por Julio Cabrera (2015), quien señala la capacidad de creación de conceptos que tiene el cine, a partir de una reflexión sobre éste y la filosofía. Un punto de partida clave de su reflexión, y que en nuestro estudio de caso resulta relevante, es la producción de un conocimiento determinado por un conjunto de conceptos que no se generan únicamente por una racionalidad lógica. El sentido del mundo, señala, no puede ser captado sino mediante una combinación racional y sensitiva, lógica y afectiva a un mismo tiempo. A esta particular forma de pensamiento que se produce, a través del cine, es lo que denomina “razón logopática” (Cabrera, 2015, p. 10).

Un aspecto importante del abordaje que realiza este autor, se encuentra en la superación del nivel hermenéutico del análisis del filme, llevando el mismo hacia un nivel “interactivo”, que consiste el encuentro de los sentidos diversos de la imagen al ser interrogadas (Cabrera, 2015, p. 13). Lo fundamental, en nuestro abordaje de caso, es la manera en que se establecen relaciones entre el filme que se observa desde una mirada localizada y contextual, a partir de la ubicación territorial de los liderazgos en el municipio de Soacha, y los derechos humanos vistos desde sus vulneraciones y las herramientas que podrían constituir un mecanismo para prevenir, mitigar y contener escenarios violentos. En Cabrera (2015), los conceptos que surgen a partir de esta forma interactiva de acercamiento al cine,

se producen porque no “(...) está vinculado a su carácter intelectual, sino al hecho de construir estructuras captadoras y organizadoras del mundo, de naturaleza eminentemente relacional” (p. 16).

Estas relaciones que permiten construir conceptos a partir de imágenes (concepto-imagen), no surgen de la nada. Emergen como posibilidad a partir de un contexto particular, de una relación práctica con el mundo, el territorio concreto que se habita para nuestro caso. Así, “(...) un concepto imagen se instaura y funciona dentro del contexto de una experiencia que hace falta tener, para poder comprender y utilizar el concepto (...) no se trata de un concepto externo, referencial, sino parte de una experiencia instauradora que permite la consolidación efectiva del concepto” (Cabrera, 2015, p. 22).

Como veremos a continuación, la construcción de conceptos alrededor de los Derechos Humanos germina a partir de unas experiencias territoriales que los mismos líderes sociales que habitan el territorio de Soacha identifican, categorizan y cuestionan, a partir de los ejercicios de visualización del filme cuya narrativa se encuentra enmarcada en el conflicto armado urbano.

### ***Una estrella que ilumina el sur: toma uno***

El primer grupo de líderes sociales seleccionado fue la escuela comunitaria de seguridad. En esta decisión medió un criterio pragmático: sus integrantes son presidentes o dignatarios de las Juntas de Acción Comunal y, por consiguiente, ejercen un liderazgo sobre las comunidades y los territorios en los que habitan. De otra parte, este grupo venía desarrollando un proceso de formación con las instituciones municipales alrededor de temas como seguridad, convivencia ciudadana y, por sobre todo, habían realizado unos

acercamientos teóricos y prácticos, mediante talleres, al concepto de estigmatización. Esto último resultaba una forma introductoria ideal para la película seleccionada: *Estrella del Sur* (Gabriel González, 2012).

Las Escuelas de Promotores en Convivencia y Seguridad Ciudadana son una iniciativa que lidera la Policía Nacional en todos los departamentos y municipios del país. Su implementación se inició alrededor de 2001, con el objetivo, de acuerdo con las mismas autoridades, de permitir “(...) mecanismos de interacción, intercomunicación y sentido de pertenencia a través de la identificación de los problemas prioritarios de la comunidad buscando su participación y vinculación a los programas de carácter social liderados por la Policía” (El Tiempo, 2001).

Por supuesto, el objetivo de nuestro ejercicio educativo alrededor de la formación en derechos humanos no era realizar un trabajo articulado con la Policía Nacional. Sin embargo, para efectos prácticos la Escuela reunía a una variedad importante de líderes comunitarios y facilitó los espacios físicos iniciales para abordar el ejercicio, presentar sus objetivos y, de manera práctica, las reuniones durante el proceso de formación de la Escuela, cuya finalización se encontraba cerca, permitió que el ejercicio formativo fuera posible y tensionara incluso los discursos que se registraron al interior de la Escuela.

El ejercicio con la Escuela de Promotores en Convivencia y Seguridad Ciudadana del municipio de Soacha se abordó en dos sesiones. En la primera, se efectuó unos ejercicios teóricos alrededor de la manera en que se encuentra constituido un filme, cualquiera que sea. Para ello, se realizó una exposición sobre el origen histórico del cine a partir de visualizar algunos cortos, entre ellos *El regador regado* (Lumiere, 1895), y la forma en que

estos fueron cimentando, a partir de las imágenes en movimiento, la construcción de una narrativa.

Así mismo, fueron expuestos los ejemplos de lo que constituye un plano como “(...) unidad básica del lenguaje del cine” (Moreno, 2016, p. 14) y sus particulares construcciones en tanto imagen en movimiento que permiten acentuar o atenuar algunos elementos narrativos: gran plano general, plano general, plano americano, plano medio largo, plano medio corto, primer plano, primerísimo primer plano, y plano detalle. Para detallar o profundizar estas conceptualizaciones, se presentaron algunos fragmentos de películas que constituyeran hitos del cine o cuya construcción se realiza mediante una secuencia relativamente homogénea de una cierta cantidad de planos. Una de ellas, que resume bien esta característica y fue usado en el taller, fue la conocida secuencia en la que Norman Bates ingresa al baño de la primera de sus víctimas, bajo la travestida forma de su madre, para propinar una serie de cuchilladas a su víctima en la ducha, la secuencia más reconocida de *Psicosis* (Alfred Hitchcock, 1960).

El objetivo de este primer ejercicio era intencionado: brindar un conjunto de herramientas, que si bien no pretenden hacer expertos cinéfilos a quienes hacían parte del proceso, posibilitara a quien se acerque a la experiencia del filme realizarlo de manera un tanto más consciente, y en la medida en que tuviera algunas nociones mínimas de apreciación potenciara su capacidad de construcción conceptual cuando se realizara la visualización de la película seleccionada. Así mismo, como parte del primer momento del ejercicio se retomó algunos elementos y conceptos previos sobre derechos humanos, así como factores de vulneración mediante la generación de representaciones sociales a través de ciertos conceptos que resultan socialmente aceptados y validan la violencia.

Posteriormente, en la segunda sesión, se realizó la proyección de *Estrella del Sur* (Gabriel González, 2012). De manera introductoria se retoman los conceptos de la sesión anterior en la cual se abordó la historia del cine, la constitución de los planos, la visualización de algunos cortometrajes. Reglón seguido, siguiendo el esquema de Paladino (2006), quien establece como pautas mínimas para el uso del cine, la presentación inicial o previa a visualización cinematográfica: qué se verá, para qué, cuál es el objetivo, y directo, año de producción, entre otras informaciones técnicas relevantes. En lo cual se tomó distancia del planteamiento de esta autora es en la orientación de la lectura del filme hacía lugares en los cuales se enfatizará al final, dado que esto podría resultar un condicionante de la mirada, algo que, por supuesto, no era la intención del ejercicio. se presenta de manera general la película: director, año.

Una vez concluida la proyección de la película se inicia diálogo, a manera de foro, con una pregunta general que, en principio no parece importante, pero permite aperturar las interpretaciones que sobre el filme se ha construido el auditorio de líderes sociales:

- *¿Qué les pareció?*

Una de las primeras respuestas, y relativamente aceptada por varios de los asistentes, fue:

- *Es la realidad...*
- *Lo que tenemos en los barrios.*

Una vez esta primera pregunta es realizada a manera de introducción del foro, se abordan los personajes de la película *Estrella del Sur* (Gabriel González, 2012). A partir de una



clasificación de los mismos, de acuerdo con los niveles de intervención en el desarrollo de la historia, una de las presidentas de Junta de Acción Comunal preguntó al auditorio:

- *Yo me pregunto ¿dónde estaban los directivos ya que sólo la profesora está actuando.*

Esta última resultó un motivo perfecto para introducir de manera deliberada la clasificación de personajes, de acuerdo con el rol que cumplen en el marco del proceso narrativo fílmico:

- *El rector de la institución sí cumple un papel, ¿cuál creen que es?*
- *El rector no hizo nada- señalan algunos asistentes del auditorio, y otros coinciden con esta respuesta como percepción.*

Sin embargo, es importante este personaje en el marco de riesgos que se establecen en el conjunto de la película y que terminan constituyendo un factor de violación a los Derechos Humanos, cumple un papel relevante que conviene identificar para efectos de construcción conceptual.

- *¡Es que estos muchachitos se han vuelto cada vez más dañados! Por eso es que se matan entre ellos, por eso matan al que se les dé la gana – es la afirmación del rector de la institución educativa.*

Es así que el auditorio identifica la construcción discursiva que termina contribuyendo a la estigmatización. En últimas, este concepto es la base desde la cual se aborda la mirada de la película desde un enfoque de derechos humanos e identificación de situaciones de riesgo. El exterminio social, de acuerdo con los estudios del Centro Nacional de Memoria Histórica, se produjo como una práctica violenta en razón de varios factores. Uno de estos

fue la presencia de un conjunto de identidades que debían ser eliminadas (ciudadanía habitante de calle, personas en ejercicio de la prostitución, juventudes populares). “Esa identidad —dicen de nuevo los perpetradores— condena y despoja de toda dignidad a las víctimas, reduciéndolas a la condición de mal que es necesario extirpar” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p.15).

Así, este tipo de construcciones discursivas que se establecen a partir de identificar los personajes de la película, permiten caracterizar o definir, de igual manera, los conceptos que subyacen a la imagen cinematográfica y que el auditorio va logrando identificar a partir de una clasificación de personajes. Lo clave en este punto fue la identificación de las condiciones que permiten un contexto estigmatizador y, en consecuencia, la condición necesaria para la violación de derechos humano e infracciones al Derecho Internacional Humanitario: “(...) una identidad juzgada como peligrosa la torna en depositaria del mal condenándola a la proscripción y al homicidio” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 17).

Ahora bien, ¿en qué escenarios se desarrolla este contexto estigmatizador? El auditorio caracteriza dos: el Colegio y el Barrio. Resulta importante señalar en este punto que fue clave el primer ejercicio teórico en el cual se presentaron los elementos constitutivos del lenguaje cinematográfico. Gran parte de los presidentes de las Juntas de Acción Comunal y dignatarios presentes identificaron el barrio como un lugar que representa un eje de la historia, a partir de los planos generales del parque en el cual se encuentran los jóvenes una vez concluía la jornada escolar. El colegio, fue señalado por el auditorio, como lugar en donde se viven y desarrollan todas las situaciones que los jóvenes tienen en sus casas, con amigos, en el barrio.

Posteriormente, desde el punto de vista del concepto-imagen se aborda, los elementos constitutivos desde el punto de vista de la película, que terminan dando forma al concepto de estigmatización. El auditorio de presidentes de las Juntas de Acción Comunal señaló como elementos configuradores de la estigmatización, la secuencia en la cual “Toño” - joven sobre el cual gravita la historia de exterminio- es rechazado para realizar el curso de piloto. Fue un relativo consenso entre quienes presenciaron la película, que allí se produce una situación de estigmatizadora en tanto se margina por cuenta de su condición socioeconómica y por el lugar en el que reside. El territorio, se torna así, un elemento que puede o no constituir un mecanismo estigmatizador.

De otra parte, la estigmatización que deviene en un exterminio social, tal como concluye la película, es generada por la presencia de grupos armados que, en lo que se refiere a la presencia juvenil:

- *Querían acabar con ellos-*. Señala el auditorio.

La presencia de lo que se denomina “la mano negra”, es la representación no corpórea de un grupo armado ilegal, aspecto que es claramente identificado por los líderes sociales en la película. Este aspecto no es menor, ya que diversas organizaciones defensoras de derechos humanos e instituciones, entre ellas la Defensoría del Pueblo, han emitido una serie de Alertas Tempranas advirtiendo la comisión de hechos victimizantes por cuenta de la estigmatización de particulares identidades sociales en el municipio de Soacha:

(...) existen un conjunto de poblaciones que por su condición social, adscripción étnica, orientación sexual diversa y condición de género se encuentran en riesgo. Esta condición (...) se mantiene en el escenario de riesgo y se ha profundizado por cuenta de las amenazas que se han registrado sobre poblaciones con identidades de género y orientaciones sexuales

diversas, líderes sociales y comunitarios, docentes -tanto por actuaciones desarrolladas en el marco de su ejercicio profesional como por su movilización sindical-, miembros de organizaciones no gubernamentales y de asistencia humanitaria, niños, niñas y adolescentes en riesgo de reclutamiento forzado y utilización ilegal, así como población afrocolombiana con señalamientos de tipo racista como: “Estamos cansados de estos negros triples hp que da?an a el barrio (...)” (sic), mensajes que circulan mediante panfletos escritos, mensajería instantánea, redes sociales y de forma verbal, por parte de grupos armados ilegales y criminalidad organizada que constituyen las fuentes de amenaza principal del escenario de riesgo (Defensoría del Pueblo, 2018, p. 10).

Identificar el concepto de estigmatización pasa, así mismo, por una consideración particular alrededor de eliminar o rechazar a quienes no piensa o actúan bajo los parámetros impuestos. En ese sentido, la definición teórica se encuentra bien delimitada, precisa y se encuentra asimilada por los líderes comunitarios. Es importante señalar que hubo intervenciones críticas sobre el ejercicio mismo del liderazgo social que se ejerce en el municipio de Soacha, uno de los presidentes de Junta de Acción Comunal que integra la Escuelas de Promotores en Convivencia y Seguridad Ciudadana señaló:

- *Todos somos estigmatizadores y todos somos hipócritas. Todos estigmatizamos cuando rechazamos en nuestros propios espacios sociales y comunitarios, cuando no se actúa bajo los parámetros.*

Este comentario surgió, precisamente, en el momento en que se indagó por el papel del rector, cuando en una de las secuencias, y ante la comisión de un homicidio selectivo, afirmó:

- *Ellos se lo habían buscado.*

Esto último resulta siendo, en la práctica, una validación de la violación de derechos humanos por cuenta de la estigmatización social que considera válido el exterminio social. La construcción de conceptos, pasa, como hemos afirmado, por el lugar de la mirada. Esta se encuentra ubicada, localizada, contextualizada. Tal como señala Elisenda Ardévol y Nora Muntañola (2004) “(...) toda visión implica una perspectiva anclada en una comunidad de prácticas” (22). Por ello, los conceptos que emergen de la observación de la imagen cinematográfica, se relacionan de manera permanente y en contraste con el contexto territorial concreto en el que estos liderazgos desarrollan su accionar, ubicados en el municipio de Soacha. Las lecturas se hacen desde allí.

Cuando se indaga por el que, de manera genérica, se podría denominar “tema de la película”, aparecen una serie de categorías emergentes que complementan el contexto de estigmatización y que se asocian con las condiciones de vida en el municipio de Soacha: la violencia, pobreza y exclusión. El auditorio de líderes sociales identificó algunos lugares comunes en términos de la relación pobreza, exclusión y estigmatización, identificando la siguiente tematización:

- *Falta de oportunidades.*
- *Ambientes tóxicos para los jóvenes.*
- *El “microtráfico”.*
- *Nosotros vivimos en ese ambiente-. Fueron algunas de las afirmaciones que surgieron en esta parte del diálogo.*

Desde el punto de vista de la imagen cinematográfica, es significativo señalar que la pobreza en la película aparece mediante planos generales y la imagen de la marginalidad:

las lomas y los asentamientos de la pobreza. La imagen como lugar de construcción de las representaciones. La pobreza, como signo y como símbolo, se convierte en uno de los mecanismos de estigmatización de particulares comunidades. La pobreza se encuentra filmada acudiendo a ciertos escenarios. Coinciden en señalar algunos miembros del auditorio:

- *Nosotros mismos estigmatizamos como comunidades.*
- *¿Sí la película hubiera sido grabada en barrios de clase media y alta, hubieran utilizado el rap como forma de expresión musical de los jóvenes?* – pregunta uno de los asistentes.

De acuerdo con lo anterior, es claro que el auditorio a través de determinados planos y secuencias fue ubicando conceptualmente la estigmatización, asociada a la construcción de ciertas identidades comunes. Por supuesto, también asociado a ciertos lugares que conforman lo que podrían denominarse “lugares de construcción del miedo”: filmación en partes oscuras y en periodos nocturnos, los callejones, por ejemplo, en el correspondiente a la secuencia en la cual se produce el acceso carnal violento contra Mónica en medio de la noche por parte de Jherson y sus amigos. Al igual que la fiesta en la que se produjo la masacre de las secuencias finales es filmada en la noche y medio de calles oscuras, para mencionar otro ejemplo.

Otro de los factores representados en la película que la comunidad identificó como factor de estigmatización fue el consumo de sustancias psicoactivas drogas, algo relativamente recurrente entre los jóvenes que aparecen en el filme:

- *Si los ricos consumen marihuana no se considera como algo malo, pero sí lo hacen los pobres entonces le decimos: “el ñero”, “el ladrón”, nosotros mismos estigmatizamos según el lugar en el que viven.*

De igual manera, a un conjunto de prácticas que se observan en el filme y que los liderazgos sociales identificaron como perceptible en el territorio en el que habitan. Por ejemplo, determinadas formas de expresión, particulares conductas, y ciertas formas de expresión y de lenguaje:

- *Los ricos quieren tapar todo, en cambio los pobres dicen las cosas como son.*
- *Esas representaciones de la pobreza y la marginalidad terminan teniendo efecto sobre la gente: creemos que efectivamente los pobres son así y así deben ser las cosas. Afirmaron algunos de los asistentes.*

En consecuencia, del ejercicio realizado se derivó una construcción conceptual, que partió de la estigmatización como eje, y que devino en la identificación de un conjunto de riesgos, cuya presencia identificada a partir de la película, pero presentes en el territorio, pueden generar la violación de derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario. Los riesgos identificados fueron: la pobreza como condición que genera vulnerabilidad, el consumo de sustancias psicoactivas y los mercados ilegales que estos genera, y la presencia de grupos armados ilegales.

El efecto de una condición de riesgo es la probabilidad alta y real de la comisión de un conjunto de hechos victimizantes contra la población civil. De esta manera, el auditorio de líderes sociales identificó, en la falta de oportunidades que se produce ante el “cierre de puertas” que se produjo con Toño en el transcurso de varias secuencias de la película y que

llevan a los jóvenes hacia la incorporación en grupos y consumo de SPA, así como la incapacidad de realización de los derechos a la vida y educación, el reclutamiento forzado tal como ocurre durante las escenas iniciales sobre las presiones violentas contra Toño, el homicidio selectivo como hecho victimizante que se ejecuta en la muerte de Andrés al inicio de la película y el homicidio de Jhersson, las amenazas materializadas en la circulación de panfletos, el ejercicio violento de control social representado en los grafitis que anuncian la “mano negra”, el exterminio social que se ejecuta en la forma de una masacre y que estigmatiza identidades juveniles como los grafiteros y jóvenes, las agresiones de género cometidas en la violación contra Mónica. Por último, el desplazamiento forzado que se materializa en el momento en que Toño se va del barrio por efecto de la violencia y la falta de oportunidades, y cuyas secuencias se resumen en el diálogo que sostiene con su profesora, con quien se mantiene latente una historia de amor que no logra desarrollarse:

- *Mejor váyase, porque lo van a matar.*

### ***Una estrella que ilumina el sur: toma dos***

En ausencia de ambientes protectores y garantes de los derechos humanos sobre los márgenes de las ciudades a los cuales han sido expulsados millones de ciudadanos, como producto de la política de segregación deliberadamente construida para producir mayores ganancias sobre el suelo urbano, nuevos y diversos poderes han surgido. Unos de tipo mafioso, en cuyo caso han recurrido a la violencia para someter comunidades e imponer órdenes paralelos. Otros de tipo social que logran nuclear sus territorios y otorgarles sentido



a partir de unas prácticas comunitarias que, aunque con tensiones y demás, logran establecer lazos solidarios que se convierten en un bálsamo contra la intimidación y las lógicas de la muerte.

En el municipio de Soacha ocurre un fenómeno de este tipo. En razón a la presencia diferenciada del Estado y sus instituciones, poderes diferentes y variados han surgido. De una parte, en el territorio subsisten expresiones violentas de pequeña y mediana capacidad organizativa, así como organizaciones derivadas de dinámicas del conflicto armado irregular, que ejercen control social, presión comunitaria, y han hecho de algunos espacios unos focos de inseguridad, cuyo efecto ha sido la pérdida progresiva del espacio público. Así mismo, en establecimientos educativos, estos agrupamientos ilegales ejercen constante presión sobre niños, niñas, adolescentes y jóvenes para su utilización ilícita en las redes de distribución, venta y consumo de estupefacientes al menudeo.

En contraste, existe un tejido asociativo importante en el municipio de Soacha que se refleja en una extensa red de organizaciones sociales y comunitarias. Respondiendo al rescate cultural de identidades étnicas de tipo indígena y afrodescendiente, asociaciones con enfoque de género que se agrupan en colectivos o grupos comunitarios, organizaciones no gubernamentales que efectúan atención humanitaria y desarrollo humano integral en los barrios de las comunas con mayor vulnerabilidad social, defensores de derechos humanos, colectivos que buscan el reconocimiento de derechos para la población con orientaciones sexuales e identidades diversas, la mesa de víctimas del conflicto armado y sus organizaciones de base, así como fundaciones que desarrollan actividades sociales, deportivas y educativas con niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en el territorio que

constituye nuestro estudio de caso cuenta con una particular red asociativa que contiene y ha mitigado la recurrente violencia y sus factores de riesgo asociado.

Esta introducción nos permite reconocer las particularidades del segundo ejercicio realizado, igualmente, con la película Estrella del Sur (Gabriel González, 2012). Este fue un auditorio, en términos de asistencia, aún mayor que el anterior. El recinto dispuesto para el ejercicio en el Centro Regional de Atención Integral a Víctimas (CRAV), resultó insuficiente para la cantidad de personas que llegaron para presenciar el filme. Con presencia de madres comunitarias y algunos profesores que adelantan procesos educativos con primera infancia en el municipio, y todos(as) habitantes de las Comunas 4 (Cazuca), 5 (San Mateo), 6 (San Humberto), fundamentalmente por la cercanía espacial respecto del Centro Regional de Atención a Víctimas de Soacha, se logró realizar este proceso. La convocatoria fue realizada por las gestoras, mujeres en su totalidad, quienes lideran a su vez núcleos de madres comunitarias.

Debido a su labor, las madres comunitarias se han convertido en sus territorios en una expresión de liderazgo social. Al ser agentes educativos para la atención en primera infancia, su rol de cuidado y educación les ha brindado un reconocimiento social que les ha permitido agenciar procesos sociales entre sus comunidades. Es claro que entre las familias de aquellos niños y niñas con quienes adelantan procesos educativos, estas madres comunitarias ejercen una influencia y sus opiniones son atendidas entre líderes comunitarios que integran la Junta de Acción Comunal, organizaciones sociales presentes en el territorio, entre otros. También es claro que rol se ha convertido en un factor de mitigación y protección ante posibles vulneraciones. En el trabajo adelantado en el curso de varios meses fue posible identificar que un niño o niña que se encuentra vinculado a

procesos educativos o culturales es una posibilidad menos de ser reclutada o usada con fines ilegales, o presa fácil de las redes de distribución, venta y consumo de sustancias psicoactivas.

De manera introductoria, y atendiendo a los resultados del primer ejercicio, se realizó la presentación de objetivo e intencionalidades de ver la película y el proceso educativo que subyace al mismo. En ese sentido, se abordó el recorrido que desde la experiencia nos llevó al interés por estudiar la relación cine, educación y pedagogía, la importancia del abordaje de los derechos humanos en el territorio. Siguiendo la lógica de exposición descrita, se presentó la ficha general de la película y un preámbulo genérico sobre el lenguaje cinematográfico y la construcción de imágenes mediante planos.

Una vez terminada la proyección de la película se inició el foro introduciendo algunos cambios respecto del ejercicio realizado con presidentes y dignatarios de Juntas de Acción Comunal. De entrada, la pregunta general fue: ¿qué les pareció la película, les gustó o no les gustó? Esto no tenía necesariamente que ver con abrir preguntas alrededor de aspectos conceptuales puramente racionales, sino incorporando igualmente el lado sensitivo, ya que este fue un auditorio bastante expresivo en algunas secuencias, aspecto que marcó una diferencia respecto del anterior. Aunque hubo intervenciones que señalaron la relación con la cercanía con sus contextos, lo que denominan como la “realidad” cercana y tangible en sus barrios, hubo una característica particular y fue una común percepción según la cual película era “triste”.

Antes que atender un diálogo ceñido alrededor de guion preestablecido, en esta oportunidad, se abordó la discusión y su correspondiente construcción conceptual en tanto fueron

surgiendo los temas. Es importante referir que una primera categoría que emergió entre los asistentes, fueron las causas de lo que se denominó “descomposición social”: falta de educación en el interior de la familia, ausencia de lo que llamaron “control de los padres durante el proceso de crecimiento”.

Al reconstruir las categorizaciones de los personajes, el auditorio efectúa una clasificación diferente a la que se produjo en el ejercicio previo. De una parte, para este auditorio, la familia cobra una mayor relevancia, al punto que identifican que la película sólo brinda información a los espectadores respecto de la familia de “Toño”, el joven que desde el inicio del filme es víctima de reclutamiento forzado. Aparecen en varias secuencias la madre, abuela y hermana. Respecto de su padre, por cuenta de la mujer que ejerce el reclutamiento y utilización ilegal, terminamos estamos al tanto de su asesinato y nos brinda esa información la narrativa cinematográfica.

No obstante, en el desarrollo del diálogo se tensiona este rol familiar al cuestionar si es que, efectivamente, estamos ante una descomposición social por cuenta de la familia considerando las informaciones que la misma película nos brinda: la madre de Toño es una trabajadora informal que sobrevive de su labor diaria, lavar, planchar, “cositas” -como dice la abuela-, y desde esa lucha diaria busca garantizar las condiciones mínimas de bienestar para su familia. A diferencia del auditorio anterior, en este no surgió, por lo menos no de entrada, la ausencia de oportunidades.

Siguiendo con la clasificación de personajes, es importante rescatar una reacción que se produjo ante el asesinato de Jhersson: aunque este es un personaje violento, conflictivo entre sus pares, y en el colegio, cuando aparece en primer plano el impacto de proyectil en

su cabeza la reacción generalizada del auditorio es de rechazo y las exclamaciones no se hacen esperar. Así mismo, en la secuencia correspondiente a la llegada de Jhersson al baño del Colegio, en la cual increpa a Mónica y le pide que hablen con posterioridad a la violación que él y un grupo de compañeros han perpetrado. Aunque la escena incluye un diálogo, lo más importante está en el momento en que Mónica confiesa que aún lo quiere:

- *Yo no quiero que lo maten hijueputa, yo a usted todavía lo quiero. Es lo que afirma Mónica.*

Las exclamaciones, en esta oportunidad, fueron de rechazo., reacción que no notable o por lo menos no de forma generalizada entre dignatarios y presidentes de Junta de Acción Comunal. En razón a esto, durante el diálogo se indagó por esta situación. Las madres comunitarias señalaron que la reacción estuvo basada en su rol de perpetrador de acceso carnal violento contra Mónica. Lo paradójico del tema es que, una de las madres comunitarias asistentes, señaló que: “ella lo había permitido”.

Por su puesto, dado que la intervención durante el ejercicio no es neutral, y tiene un propósito claro que busca identificar situaciones de riesgo ante posibles violaciones de derechos humanos e infracciones al DIH, y en consecuencia reflexionar sobre sus mecanismos de prevención, en ese instante se llamó la atención sobre el acto violento y no voluntario que se produce contra la mujer cuando se comete una violación. Sin embargo, este último comentario permitió introducir las reflexiones necesarias sobre la estigmatización como producto de una cierta validación de la violencia que termina, en últimas, considerando “necesario” el exterminio social y resulta aceptado socialmente.

La emergencia conceptual de la estigmatización surgió entre las líderes sociales representadas en las madres comunitarias, a partir de algunas representaciones comunes desde el punto de vista comparativo con las Juntas de Acción Comunal. No obstante, la representación de la marginalidad y la pobreza fue identificada por otros códigos visuales y representaciones cinematográficas. Por ejemplo, una de las madres comunitarias señaló los alimentos que aparecen algunas secuencias como uno de los objetos a través de los cuales se representa la pobreza, dado que en los momentos en que esto sucede al interior de la casa en la que habita Toño, la comida es, esencialmente, arroz y huevo, lo que efectivamente es la representación de una limitación material y social. Así mismo, se señaló las cosas sencillas que constituyen la utilería de las escenas y que, por lo general, obedecen al interior de una casa o lugar de residencia (caso Toño y Mónica).

En términos generales, hubo una relativa coincidencia respecto de la identificación de lugares que, en tanto situaciones que representa el filme, constituyen los ejes de la historia y formas de materializar la estigmatización social. El colegio, naturalmente, fue señalado como un lugar común. Así mismo, las madres comunitarias identificaron el barrio como lugar básico del territorio, pero a diferencia del anterior auditorio, fue un tanto más específico al señalar, por ejemplo, el parque como lugar en donde se desarrollan las situaciones que los jóvenes, la relación con amigos y compañeros de colegio, y las dinámicas propias de la vida social juvenil, y a la par de ello como estos espacios se han convertido, por cuenta de la persistencia de factores de riesgo, en lugares donde es posible la comisión de violaciones a los derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario.

**(IN)CONCLUSIÓN: HACÍA UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EN DERECHO  
HUMANOS A TRAVÉS DEL CINE**

“Cuidaba los niños, y era una persona que aportaba muchas ideas para nuestra comunidad, nuestra Junta” (Caracol Noticias, 21 de junio de 2019). La anterior fue una de las referencias de los vecinos de Doris Góngora, una vez conocido su fallecimiento que se

produjo el miércoles 19 de junio de 2019. Esa noche, junto a su hija de siete años, fue violentamente asesinada en la misma casa en la cual se encontraba ubicado el lugar en el que, como madre comunitaria, adelantó procesos educativos con niños del barrio Villa Mercedes ubicado en la Comuna Cuatro (Cazuca) de Soacha. Las investigaciones arrojaron que uno de sus sobrinos, por hurtar la suma de cinco millones de pesos, habría cometido el crimen (El Espectador, 11 de julio de 2019). Esto explicaría el que no fueran encontrados signos de violencia contra las puertas de la vivienda, lo que al parecer llevó a las autoridades a sospechar de alguien que tenía alguna cercanía con las víctimas.

Este hecho victimizante se cometió justo una semana después de adelantado el ejercicio de visualización de la película *Estrella del Sur* (Gabriel González, 2012) con madres comunitarias, entre ellas, algunas que lideran procesos educativos en la Comuna Cuatro del municipio de Soacha. Como se observa en las declaraciones de los vecinos del sector, estas personas además de una labor de educación con primera infancia -asociada comúnmente a la labor del cuidado-, han desarrollado un importante liderazgo social que ha adquirido un importante reconocimiento en sus territorios. La violencia, pese a las acciones judiciales posteriores y su variedad de actores, sigue presente en un territorio que demanda la atención necesaria de las instituciones y el presupuesto requerido para proteger los derechos humanos.

La presencia de grupos armados ilegales, algunos de estos provenientes de la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia, se conserva como parte de las dinámicas violentas producidas en el territorio. Las autodenominadas Autodefensas Gaitanistas de Colombia, Águilas Negras, y los Comandos Urbanos de “Los Rastrojos”, son algunas de sus expresiones concretas. Estos grupos ilegales se han adaptado, articulado,



mutado, con formas de violencia ya existentes, o que han surgido como producto de escenarios de alta vulnerabilidad social y económica. En su actuar, ejecutan un sistemático control social y territorial, mediante la violenta imposición de pautas de comportamiento colectivo, búsqueda de desestructuración del tejido asociativo. De acuerdo con instituciones defensoras de derechos humanos, en el municipio de Soacha, “(...) el traslape de violencias, aunque muta, asocia nuevos actores, y transforma dinámicas territoriales mediante el relevo constante de actores armados ilegales, mantiene los efectos continuos sobre la población civil que se traducen en vulneraciones de derechos fundamentales e infracciones al derecho internacional humanitario” (Defensoría del Pueblo, 2018, p, 20).

Bajo este escenario de riesgo, iniciamos la reflexión sobre los derechos humanos y sus posibilidades de enseñanza en contextos de alta vulnerabilidad. *Estrella del Sur* (Gabriel González, 2012) fue una posibilidad para generar pensamiento y conceptualizar los factores que devienen en infracciones al Derecho Internacional Humanitario. El cine, en este ejercicio, “(...) no sería una claudicación ante algo sin articulación, sino otro tipo de articulación conceptual, que incluye un componente emocional. Lo emocional no desaloja a lo racional, lo redefine” (Cabrera, 2015, p. 19).

En el marco de los ejercicios adelantados con dos tipos de liderazgos sociales con presencia territorial, pero de naturaleza distinta, surgieron otros elementos que conviene reconsiderar en estas líneas que, antes que finalizar, nos permiten continuar en esta indagación sobre la relación entre cine y educación. De una parte, las posibilidades que la acción social permite como mecanismo de contención de la violencia y que el mismo filme logra representar. De otra, una propuesta que continúe explorando la relación entre cine, educación y la enseñanza de los derechos humanos en ambientes no escolarizados. En uno y otro caso,

tanto presidentes y dignatarios de las Juntas de Acción Comunal, así como las Madres Comunitarias, reflexionaron alrededor de los factores que podrían, eventualmente, contener la arremetida de la violencia.

En primer lugar, la ligazón de la comunidad. En una de las secuencias del filme, cuando se produce el enfrentamiento en el cual Wilson -llamado recurrentemente el “enano”- decide oponerse ante un ataque de Jhersson contra Mónica, éste decide sacar una navaja con la intención de herir a Wilson. Ante esto, el resto de sus compañeros responde mediante chiflidos y expresiones de rechazo por lo que consideran es un acto de cobardía – o así le gritan-, por lo cual Jhersson toma la decisión de irse del colegio. La expulsión de la violencia la produce la acción colectiva, pero sobre todo unificada, de la comunidad.

Los liderazgos presentes en el territorio reconocen que la capacidad de crear, fomentar, propiciar y organizar el tejido asociativo, es uno de los aspectos claves para lograr incidencia comunitaria en espacios públicos e institucionales, así como una herramienta efectiva de participación ciudadana que les permite estar en mejores condiciones para la búsqueda del bienestar que permita superar las condiciones de vulnerabilidad. Fue claro en los dos ejercicios efectuados, que en la posibilidad de superar las vulnerabilidades está, igualmente, los medios de prevenir, mitigar y contener posibles violaciones a los derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario.

El potenciamiento de un proyecto de vida a través de la educación y la familia, de otra parte, fue en segundo lugar reconocido. El que Toño tuviera, a través de las enseñanzas de la profesora del Colegio, una posibilidad para reflexionar sobre lo que es el futuro, las posibilidades de vida más allá de su juventud en el barrio, el persistir mediante el trabajo y

el esfuerzo, y la brega diaria de su familia por construir un proyecto de vida, le permitió resistir ante la vulneración que se perpetró mediante su utilización ilegal por parte de grupos armados que desencadenaron, a partir de las informaciones que por la violencia estuvo obligado a brindar, los hechos victimizantes en el territorio. Pensar en la posibilidad de ser piloto, persistir en ello pese a la adversidad y la salida en búsqueda de una nueva oportunidad, le permitió al personaje sobrevivir a la violencia.

A la par de la comunidad como factor de regulación en escenarios de media o baja institucionalidad, un contexto protector se puede generar mediante el entorno educativo y la posibilidad de generar espacios que permitan el desarrollo de identidades juveniles. Tanto unos como otros liderazgos, consideraron que la cultura y el arte, que se representa en el graffiti y el hip hop, pueden constituirse en un instrumento que permite a las juventudes su desarrollo personal, a la vez que protegerles de hechos victimizantes como el reclutamiento forzado y la utilización ilegal de niños, niñas y adolescentes. Si bien este ejercicio no buscó suplir la ausencia de las instituciones, o salvar su responsabilidad sobre lo que ocurre en el territorio, lo que en consecuencia las convierte en agentes que pueden mitigar o convertirse en sí mismas agentes de violaciones a los derechos humanos, terminó considerando las posibilidades de mitigación, contención y protección a la constante violencia en contextos de baja institucionalidad y que permiten el desarrollo de un agencia comunitaria como creador de un entorno protector de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario.

Ahora bien. Continuar en este sendero de la exploración entre cine, educación y pedagogía, considerar el mismo una herramienta ilustrativa o un generador de pensamiento y formulación racional – afectiva de conceptos, nos llevó a construir una propuesta de

enseñanza de los derechos humanos a partir del cine, como un ejercicio de testeo, nuevas preguntas, o quizás de sistematización que aunque no fue uno de los objetivos iniciales, surgió con el desarrollo del trabajo mismo. Es claro que, sí nos atenemos a lo planteado por Cabrera (2015), este ejercicio tuvo unas limitaciones que conviene reconocer. En parte, porque la imagen no logró del todo superar lo puramente representativo. Esto fue importante para reconocer las características cinematográficas: a través de los planos, determinada ubicación escénica, secuencial, y de utilería, los liderazgos sociales lograron acercarse a un filme de una manera que, quizás, en un ejercicio no intencional no se hubiera logrado. Sin embargo, la construcción de una imagen-concepto en contextos no escolarizados demanda un proceso de enseñanza de más largo aliento que permita, a la par de una herramientas de apreciación cinematográfica, un acercamiento conceptual a los derechos humanos, unos ejercicios de identificación a profundidad en el territorio sobre los riesgos y, sobre esta base, la formulación de una posible estrategia de protección y prevención de la vida, integridad y libertad de las comunidades como mitigación o contención de la violencia en escenarios sociales y comunitarios. Por ello, para cerrar este ejercicio, a continuación se presenta una tabla que contiene el esquema de propuesta para la formación en derechos humanos a partir del acercamiento realizado en el municipio de Soacha.

**Propuesta de formación en Derechos Humanos y DIH**

<b>Apreciación cinematográfica</b>	<b>Visualización de películas</b>	<b>Conceptualización de los derechos humanos</b>	<b>Identificación de riesgos</b>	<b>Propuesta de protección a la vida, integridad y libertad</b>
Objetivo: acercamiento introductorio al lenguaje cinematográfico	Objetivo: visualización de filmes narrativas sobre conflicto del armado irregular	Objetivo: precisión de los conceptos alrededor de los Derechos Humanos y el Derechos Internacional Humanitario	Objetivo: identificación de las condiciones que constituyen un escenario de riesgo	Objetivo: proyectar herramientas comunitarias, comunicativas e institucionales que generen incidencia en materia de protección y garantía de derechos humanos
Cada sesión tendrá una duración de mínimo dos (2) horas y la correspondiente a la proyección de la película de acuerdo con su duración hasta dos horas y media.				
El cine, cómo surgió la imagen en movimiento y sus características. Visualización de cortometrajes: Lumière. Dziga Vertov. El plano, tipos de plano. Visualización de secuencias: planos en movimiento.	Posibles películas que abordan particulares características y fenómenos violentos con ocasión del conflicto armado: <i>Estrella del sur</i> (Gabriel González, 2012) <i>Silencio en el Paraíso</i> (Colbert García, 2011) <i>Mateo</i> (María Gamboa Jaramillo, 2014).	Identificación del marco legal, social y político que todos los estados deben garantizar a su ciudadanía. Derechos humanos: historia, definición y características: vida, libertad e integridad. Participación en condiciones de igualdad en la vida social y política.	Configuración de un escenario de riesgo: Definición de riesgo. Definición de vulnerabilidad. Identificación de actores generadores y mitigadores de riesgos. Ubicación territorial: cartografía social.	Taller de fortalecimiento de liderazgos sociales. Rutas y mecanismos de protección y prevención de vulneraciones a los derechos humanos. Proyección colectiva de un documento de Alerta Temprana y estrategia de litigio para lograr incidencia ante organismos e instituciones defensoras de derechos humanos.

## ANEXOS

### Anexo 1. Pieza comunicativa de convocatoria a proyección de película



**Película:**  
**Estrella del Sur**

**Cine, educación  
y derechos humanos**

**"El cine no es un trozo de vida, sino un pedazo de pastel". Alfred Hitchcock**

 **Fecha: Miércoles 12 de junio**  
**Lugar: Centro Regional de Víctimas  
(Calle 38 # 19 - 20 Este - Vía Terreros)**  
**Hora: 4.30 pm**


**A cargo de:**

 **Óscar Murillo Ramírez**  
**Historiador, MG C. Política**  
**Especialización en**  
**Pedagogía**

## **Anexo 2. Diarios de campo**

### **DIARIO DE CAMPO (01)**

#### **FORO: PELÍCULA - ESTRELLA DEL SUR**

#### **LUGAR: CENTRO REGIONAL DE VÍCTIMAS – SOACHA**

**FECHA: 04/05/2019**

#### **Introducción:**

En la primera parte se retoma el ejercicio de la sesión anterior. En esa oportunidad, se presentaron algunas imágenes que explican la forma en que se realiza el cine a través de planos: el nacimiento del cine, la imagen en movimiento, y tipos de planos. Se recuerda algunos conceptos previos sobre derechos humanos y factores de vulneración como la generación de representaciones sociales a través de conceptos socialmente aceptados.

Se presenta de manera general la película: director, año.

#### **Cine-foro:**

Una vez terminada la proyección de la película se inicia un foro con una pregunta general: ¿qué les pareció? Y la respuesta común de la mayoría de los asistentes fue: “es la realidad, lo que tenemos en los barrios”.

#### **Primer abordaje: los personajes**

Se pregunta por los personajes de la película, a partir de una clasificación de los mismos por niveles de intervención en el desarrollo de la historia.

Primera intervención del auditorio: “¿dónde estaban los directivos ya que sólo la profesora está actuando?”

Pregunta para incentivar debate: el rector de la institución sí cumple un papel, ¿cuál creen que es?

“El rector no hizo nada”: percepción general del auditorio.

Respuesta para enfatizar estigmatización: el personaje del rector aparece para reforzar la estigmatización sobre las identidades juveniles.

#### **Escenarios de la película que hacen de eje de la historia:**

1. Colegio: auditorio señala al colegio como lugar en donde se viven y desarrollan todas las situaciones que los jóvenes tienen en sus casas, con amigos, en el barrio.
2. Barrio: el parque, eje de la actividad social juvenil.

## **Conceptos claves:**

- **Estigmatización:**

El público afirma que en el momento en el que “Toño” es rechazado para realizar el curso de piloto, se produce una situación de estigmatización. Se considera que hay una estigmatización cuenta de su condición socioeconómica, por el lugar en el que vive.

La estigmatización es generada por la presencia de grupos armados que, en lo que se refiere a la presencia juvenil, “querían acabar con ellos” -señala el auditorio-: presencia de lo que se denomina “la mano negra”.

En el auditorio es común la definición de la estigmatización reflejada cuando se rechaza a quienes no piensa o actúan bajo los parámetros impuestos. En ese sentido, la definición teórica se encuentra bien delimitada, precisa y se encuentra asimilada por los líderes comunitarios.

La estigmatización y la hipocresía van de la mano: “todos somos estigmatizadores y todos somos hipócritas”. “Todos estigmatizamos cuando rechazamos en nuestros propios espacios sociales y comunitarios, cuando no se actúa bajo los parámetros”.

Papel de rector, ¿qué hacía?: justificación del homicidio, cuando señala a los jóvenes: “ellos se lo habían buscado”, validación de la estigmatización.

¿Cuál es el tema de la película?: audiencia señala como tema de la película la violencia, la pobreza y la exclusión -falta de oportunidades, ambientes tóxicos para los jóvenes”, el “microtráfico”. “Nosotros vivimos en ese ambiente”.

- **Pobreza y exclusión:**

Planos generales y la imagen de la marginalidad: las lomas y los asentamientos de la pobreza. La imagen como construcción de representaciones: se realiza discusión sobre ese aspecto en particular.

La pobreza es una forma de estigmatizar y señalar comunidades. La pobreza se filma en ciertos escenarios. Coinciden en señalar algunos miembros del auditorio: “Nosotros mismos estigmatizamos como comunidades”.

¿Sí la película hubiera sido grabada en barrios de clase media y alta, hubieran utilizado el rap como forma de expresión musical de los jóvenes? La estigmatización recurre a ciertas identidades comunes



Lugares de construcción del miedo: las partes oscuras, los callejones oscuros donde se produce la violación de Mónica en la noche por parte de Jherson y sus amigos.

La fiesta es de noche

Síntesis: escuela, barrio, y unos lugares frecuentes para representar el miedo y la marginalidad (oscuridad).

- Consumo de drogas: sí los ricos consumen marihuana no se considera como algo malo, pero sí lo hacen los pobres entonces le decimos: “el ñero”, “el ladrón”, nosotros mismos estigmatizamos según el lugar en el que viven. También por su forma de expresión, por el uso de su lenguaje vulgar. “Los ricos quieren tapar todo, en cambio los pobres dicen las cosas como son”.
- Esas representaciones de la pobreza y la marginalidad terminan teniendo efecto sobre la gente: creemos que efectivamente los pobres son así y así deben ser las cosas

### **¿Qué configura una violación de derechos humanos?**

- **La existencia de unos riesgos:**
  1. Pobreza como condición y mayor vulnerabilidad
  2. El consumo de SPA (escena del consumo en el baño)
  3. Presencia de grupos armados
- **Efectos: violaciones de derechos humanos**
  - A. Falta de oportunidades: “cierre de puertas” que llevan a los jóvenes hacia la incorporación en grupos y consumo de SPA
  - B. Derecho a la educación
  - C. Derecho a la vida
  - D. Reclutamiento forzado (escenas iniciales sobre Toño, se sugiere como parte del ejercicio).
  - E. Homicidio selectivo: muerte de Andrés al inicio de la película, homicidio de Jherson
  - F. Amenazas: circulación de panfletos.
  - G. Control social: grafitis
  - H. Masacre – exterminio social

- I. Desplazamiento forzado: Toño se va del barrio por efecto de la violencia, aunque no exclusivamente. “Mejor váyase porque lo van a matar”, “presencia de la reclutadora en el cementerio”.
  - J. Identidades juveniles estigmatizadas: grafiteros
  - K. Violación contra Mónica y agresiones de género
- **¿Cómo evitar y contener la violencia?**
    - 1) Ausencia de las instituciones, pese a que la violencia es constante.
    - 2) Comunidad y auto-regulación: Jhersson es expulsado

Comentario final:

Para cerrar la actividad, llegó al auditorio el Coronel Juan Carlos Celis, nuevo comandante de Policía en Soacha, para brindar un saludo a la Escuela Comunitaria de Seguridad. Luego de una introducción en la que se presentó las más recientes actividades de la institución policial en el municipio, hubo intervenciones de los líderes comunitarios. Llama la atención el que, en por lo menos dos oportunidades, paradójicamente, se produjeron discursos estigmatizadores, no obstante que ese era uno de los temas que se habían trabajado durante la película.

El primero de ellos fue una referencia a los constantes hurtos que se viene cometiendo en el sector del Altico, un sector en el que históricamente se han presentado problemas de seguridad y convivencia. Sin embargo, llamó la atención el que en esta oportunidad el líder comunitario señaló que los robos eran perpetrados por “venezolanos”. Esto por supuesto, aunque no es absolutamente descartable, sugiere la creciente xenofobia que se ha despertado entre la población.

Un segundo momento fue una referencia al cruce peatonal en Compartir, particularmente en Ducales. Se señala que en ese puente peatonal hay un grupo de entre cuatro a cinco “negros” -así fue indicado por el líder comunitario-, quienes mantienen en zozobra esta zona por los constantes hurtos. Sin embargo, lo llamativo del caso es la constante referencia a la condición étnica de los presuntos asaltantes.

**DIARIO DE CAMPO (02)**  
**FORO: PELÍCULA - ESTRELLA DEL SUR**  
**LUGAR: CENTRO REGIONAL DE VÍCTIMAS – SOACHA**  
**FECHA: 13/06/2019**

**Introducción:**

En la primera parte se presenta de manera general el ejercicio: cómo surgió el interés por estudiar la relación cine, educación y pedagogía, el papel de los derechos humanos en el territorio, la película que veremos durante la sesión anterior, y algunos apuntes muy genéricos sobre la manera en que está constituido el cine a partir de la construcción de imágenes mediante planos. Se presenta de manera general la película: director, año.

En esta oportunidad, el auditorio se llenó más allá de su capacidad límite, con presencia de madres comunitarias y algunos profesores también de procesos con primera infancia, todos(as) habitantes de las Comunas 4 (Cazuca), 5 (San Mateo), 6 (San Humberto), fundamentalmente, por la cercanía con el Centro Regional de Atención a Víctimas de Soacha. La convocatoria la realizan las gestoras, personas que lidera núcleos de madres comunitarias, aunque, no obstante, se incentivó la participación desde la coordinación de las madres comunitarias mediante la expedición de un certificado que deberá ser entregado posteriormente.

**Cine-foro:**

Una vez terminada la proyección de la película se inicia el foro con la pregunta general: ¿qué les pareció la película, les gustó o no les gustó? Aunque hubo respuestas relativamente similares al anterior auditorio, en relación con la cercanía con sus contextos, la “realidad” de sus barrios, hubo una característica importante y fue la común percepción de que la película era “triste”.

En esta oportunidad, antes que un ceñido diálogo alrededor de guion preestablecido, se abordó la discusión en tanto fueron surgiendo los temas

**Personajes**

En general, el auditorio clasifica los personajes según sus repetitivas apariciones. Es importante referir que unos balances realizados por los asistentes, aunque no se estuviese indagando por ello inicialmente, señalaron algunos elementos que, en su opinión, eran las causas de lo que denominan “descomposición social”: falta de educación de la familia,

ausencia de control de los padres durante el proceso de crecimiento. Sin embargo, al reconstruir las categorizaciones de los personajes, encontramos que, en regla, sólo tenemos información como espectadores de la familia de “Toño”, el joven que atraviesa el proceso de reclutamiento forzado: la madre, abuela y hermana, de su padre sabemos que fue asesinado. Sin embargo, en el ejercicio de dinamización se cuestiona sí en regla esos son factores que estemos viendo en la película: de la madre de Toño sabemos que trabaja al diario -lavar, planchar, “cositas” como dice la abuela-, y desde esa lucha diaria busca garantizar las condiciones mínimas de bienestar para su familia ¿es entonces la ausencia de familia o su nula educación un factor generador de la violencia?

En comparación con el auditorio anterior, de líderes comunales, hay una reacción ante el asesinato de Jhersson: aunque este es un personaje violento, conflictivo entre sus pares y el colegio, cuando aparece en primer plano el impacto de proyectil en su cabeza la reacción generalizada del auditorio es de rechazo y las exclamaciones no se hacen esperar.

Sin embargo, una diferencia importante en esta ocasión aparece en la secuencia que corresponde a la llegada de Jhersson al baño del Colegio, en la cual increpa a Mónica y le pide que hablen con posterioridad a la violación que él y un grupo de compañeros han perpetrado. Aunque la escena incluye un diálogo, lo más importante está en el momento en que Mónica confiesa que aún lo quiere y afirma: “Yo no quiero que lo maten hijueputa, yo a usted todavía lo quiero”. Las exclamaciones en esta oportunidad fueron de rechazo, aspecto que no fue tan notable y menos aún generalizado con el anterior auditorio. Es posible que la razón de esto se encuentra en la importante y masiva presencia femenina del auditorio.

Justamente en el conversatorio pregunté por esta situación: ¿por qué las reacciones? A lo cual algunas madres comunitarias señalaron que la reacción se debía a que Jhersson había sido el violador, incluso una de las asistentes señaló que “ella lo había permitido”. Por su puesto, dado que la intervención durante el ejercicio no es neutral, y tiene un propósito claro que busca identificar situaciones de riesgo ante posibles violaciones de derechos humanos e infracciones al DIH, y en consecuencia reflexionar sobre sus mecanismos de prevención, en ese instante se llamó la atención sobre el acto violento y no voluntario que se produce contra la mujer cuando se comete una violación.

Este mismo aspecto sirvió para introducir el tema de la estigmatización como una construcción social que válida y justifica el exterminio social ante una violencia que resulta aceptada socialmente.

### **Representaciones a través de las imágenes**

- Comida: una de las madres comunitarias señaló a la comida como uno de los objetos a través de los cuales se representa la pobreza, dado que en los momentos en que esto sucede en la casa de Toño la comida esencialmente es arroz y huevo, cosa que efectivamente ocurre y que sugiere las limitaciones.
- Hogar de Toño: las cosas sencillas y la utilería que constituyen el escenario de la casa de Toño.

### **Elementos de contención de la violencia**

- Comunidad: ataque de Jhersson sobre el “enano” (Wilson).
- Proyecto de vida: ser piloto y escapar de la violencia
- Arte y cultura: graffiteros y hip hop como herramienta de expresión y escape a los contextos violentos.

### **Escenarios de la película que hacen de eje de la historia:**

3. Colegio: auditorio señala al colegio como lugar en donde se viven y desarrollan todas las situaciones que los jóvenes tienen en sus casas, con amigos, en el barrio.
4. Barrio: el parque, eje de la actividad social juvenil.

### Anexo 3. Registros fotográficos







