

Artículos Originales

Aproximación pedagógica al concepto de ritual de pasaje: crueldad ritual hacia niñas, niños y jóvenes vinculados al conflicto armado colombiano. Análisis narrativo de un excombatiente

Pedagogical approach to the concept of rites of passage: ritual cruelty toward children and young people involved in the Colombian armed conflict. Narrative analysis of a former combatant

Información

Fechas:

Recibido: 11/11/2025

Aceptado: 14/01/2026

Publicado: xx/01/2026

Correspondencia:

Pablo César Calderón Aguirre
cesaraguirregbv@gmail.com

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se
presentó ningún conflicto de
interés.

Financiación:

Ninguna.

Agradecimientos:

A los NNJs que logran
transmitirnos su experiencia y
dar voz a quienes no, pero su
memoria vive en ellos, Al CEDAT
y sus profesionales, a La docente
Enfor Leyton directora del
internado en zona rural Casanare
por animarme a retomar estos
temas con su experiencia de
vida.

Autorías

Pablo César Calderón Aguirre¹  0009-0003-2389-3550

¹Universidad de Caldas, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Departamento de desarrollo Humano, Manizales, Caldas.

Cómo citar este trabajo

Calderón Aguirre, P. C. (2026). Aproximación pedagógica al concepto de ritual de pasaje: crueldad ritual hacia niñas, niños y jóvenes vinculados al conflicto armado colombiano. Análisis narrativo de un excombatiente.. *Revista de Cultura de Paz*, 9, 153–184. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v9.258>

RESUMEN

El conflicto armado en Colombia ha dejado profundas cicatrices en las comunidades, particularmente en los niños, niñas y jóvenes que fueron reclutados por grupos armados ilegales. El testimonio de un joven separado del conflicto e incluido en el programa *Familia: un espacio para construir equidad y vínculos de afecto duraderos* revela las complejidades de su experiencia extrema, especialmente a través de los rituales que moldearon su vida dentro de las filas armadas. Estos rituales no solo simbolizaban la pertenencia, sino que también reforzaban dinámicas de poder, violencia y memoria que estos niños internalizaron como parte de su identidad.

La jurisdicción creada para lograr una justicia transicional en el marco del conflicto armado, denominada Justicia Especial para la Paz, ha verificado en varias investigaciones preliminares que más de 18.000 niños, niñas y jóvenes fueron secuestrados, sometidos a vejámenes, rituales, reclutados y vinculados al conflicto armado por grupos armados ilegales entre 1996 y 2016. Según esta entidad, el 68 % de las víctimas reportadas oficialmente son menores de 15 años, y se han identificado otras graves violaciones de derechos humanos, como violencia sexual, homicidios y tratos inhumanos.

En este artículo se analiza el concepto de rito de paso a partir de los estudios de Arnold van Gennep (1909/2008), particularmente sus clasificaciones de ritos de separación, transición e incorporación. Asimismo, se incorporan aportes críticos y fenomenológicos contemporáneos desde Bourdieu —violencia simbólica, *habitus* y reproducción social— y se adopta una aproximación pedagógica desde el concepto de paz neutra propuesto por Francisco Jiménez. De manera específica, se examinan los rituales descritos por el joven para explorar su relación con la construcción de subjetividades violentas. El análisis se complementa con la perspectiva filosófica de Jean-Charles Mèlich, quien distingue entre violencia y crueldad desde un enfoque ético-pedagógico, con el propósito de extraer sentido de las experiencias extremas y transformarlas en oportunidades de reflexión y cambio.

Como educadores que trabajamos en contextos afectados por conflictos armados, se requieren herramientas que fomenten la resiliencia, motiven a los estudiantes y otorguen significado, a partir de una pedagogía axiológica orientada a la reconstrucción social y a la educación en derechos humanos. No obstante, en ausencia de enfoques socioemocionales y restaurativos, los espacios seguros para la expresión de experiencias, emociones y estrategias de resolución de conflictos siguen siendo limitados.

Palabras clave: conflicto armado colombiano; cuerpo; crueldad; memoria; niñas, niños y jóvenes desvinculados; experiencia límite; pedagogía del mal; lección; rito de paso.

ABSTRACT

The armed conflict in Colombia has left deep scars on communities, particularly on children and young people who were recruited into illegal armed groups. The testimony of a young man who was disengaged from the conflict and later included in the *Family: A Space for Building Equity and Lasting Bonds of Affection* program reveals the complexity of his extreme experience, especially through the rituals that shaped his life within the armed ranks. These rituals not only symbolized belonging but also reinforced dynamics of power, violence, and memory that these children internalized as part of their identities.

The jurisdiction created to implement transitional justice within the framework of the armed conflict, known as the Special Jurisdiction for Peace, has confirmed through several preliminary investigations that more than 18,000 children and young people were kidnapped, subjected to abuse and ritual practices, recruited, and involved in the armed conflict by illegal armed groups between 1996 and 2016. According to this institution, 68% of officially reported victims were children under the age of 15, and other serious human rights violations have been documented, including sexual violence, homicide, and inhuman treatment.

This article analyzes rites of passage through the lens of Arnold van Gennep's (1909/2008) seminal work on ritual, particularly his classifications of rites of separation, transition, and incorporation. Contemporary critical and phenomenological perspectives are also incorporated, drawing on Bourdieu's concepts of symbolic violence, *habitus*, and social reproduction, as well as the pedagogical notion of neutral peace proposed by Francisco Jiménez. Specifically, the rituals described by the young man are examined to explore their relationship with the construction of violent subjectivities. This analysis is further informed by Jean-Charles Mèlich's philosophical distinction between violence and cruelty from an ethical and pedagogical standpoint, aiming to derive meaning from extreme experiences and transform them into opportunities for reflection and change.

As educators working in areas affected by armed conflict, tools are needed to foster resilience, motivate students, and provide meaning through an axiological pedagogy that promotes social reconstruction and human rights education. However, in the absence of socio-emotional and restorative approaches, safe spaces for students to express their experiences, emotions, and conflict-resolution strategies remain scarce.

Keywords: Colombian armed conflict; body; cruelty; memory; disengaged children and youth; borderline experience; pedagogy of evil; lesson; rite of passage.

Introducción: Aproximación al concepto de ritual de paso

“La gramática moral fabrica marcos rituales que establecen ‘órdenes’ de ser, de pensamiento, de lenguaje y de acción. Son esos marcos los que dotan de poder a los horizontes de significado, los que hacen posible la irrupción de una lógica moral de la crueldad porque fabrican identidades, nos dicen qué somos, y una vez que nos ha ‘creado’, nos dictan cuáles son nuestros derechos y deberes” (Mèlich, 2014, p. 51).

Un rito puede entenderse como un sistema codificado de prácticas que se desarrolla bajo condiciones específicas de tiempo y espacio, dotado de un sentido vivido y de un valor simbólico tanto para quienes participan en él como para quienes lo presencian. Estas prácticas implican de manera directa la participación del cuerpo y establecen una relación particular con aquello que una sociedad considera sagrado o socialmente investido de significado (Maisonneuve, 1991).

Desde la antropología social, los rituales han sido estudiados como ceremonias que permiten el tránsito hacia nuevas formas de expresión, estatus y posibilidades sociales. En esta línea, van Gennep (1909/2008) propuso la noción de rituales de paso para describir los procesos simbólicos que acompañan los cambios de posición social, estructurados en fases de separación, margen e incorporación. Posteriormente, Turner (1969) profundizó este enfoque al introducir el concepto de liminalidad, subrayando el carácter ambiguo y transformador de los momentos rituales.

En contextos de violencia organizada, estos marcos rituales adquieren una relevancia particular. Estudios como los de Cárdenas Ángel y Duarte Torres (2008) muestran cómo los grupos armados construyen rituales específicos que facilitan la inserción simbólica de niños, niñas y jóvenes, normalizando el uso de la violencia y otorgándole un sentido de pertenencia y reconocimiento. De este modo, el ritual no solo ordena transiciones individuales, sino que actúa como un dispositivo pedagógico que transmite valores, jerarquías y formas de relación con el poder.

Pese a los avances empíricos de estas aproximaciones, las sociedades contemporáneas continúan profundamente atravesadas por lógicas rituales que estructuran la vida social y los conflictos. Como advierte Galtung (2016), la violencia cultural opera precisamente en el nivel de los significados y las creencias que se asumen como naturales, invisibilizando su carácter histórico y construido. Esta naturalización dificulta el cuestionamiento crítico de los rituales y limita el análisis comparado de sus semejanzas y recurrencias en distintos contextos.

Francisco Jiménez Bautista (2009) plantea un estudio crítico en el que la paz no puede entenderse únicamente como la ausencia de violencia directa, sino como un proceso complejo atravesado por dimensiones culturales y simbólicas. En este marco, la violencia cultural naturalizada constituye uno de los núcleos problemáticos centrales para la comprensión de la paz contemporánea. Este discernimiento resulta fundamental para el presente análisis, ya que en diversas experiencias con niños, niñas y jóvenes (NNJ) desvinculados del conflicto armado se ha evidenciado una percepción de violencia invisibilizada para quienes no han sufrido directamente los embates de la guerra. Para estos jóvenes, su capacidad de detectar intenciones, discursos y amenazas genera profundos cuestionamientos que afectan su permanencia en los programas de apoyo.

Jiménez sostiene que una parte sustancial de la violencia no se manifiesta de forma directa ni visible, sino que se incrusta en los sistemas simbólicos, los discursos, las prácticas sociales y las estructuras de sentido que organizan la vida cotidiana. A este discernimiento cabe añadir que incluso en el aula persisten formas de violencia cultural que reproducen jerarquías y exclusiones.

La violencia cultural se vuelve especialmente peligrosa cuando se naturaliza, es decir, cuando deja de ser percibida como violencia y pasa a ser entendida como normal, inevitable o incluso legítima. En este punto, Jiménez subraya que la naturalización opera como un mecanismo de invisibilización que neutraliza la indignación ética y bloquea la posibilidad de transformación social. Desde su perspectiva, la violencia cultural se naturaliza a través de varios mecanismos interrelacionados:

Lenguaje y discurso

El lenguaje cumple una función central en la legitimación de la violencia. En sí mismo, el lenguaje no es categórico; solo en la medida en que se acopla a la realidad representa una categoría. Expresiones, narrativas institucionales y clasificaciones sociales pueden deshumanizar, estigmatizar o jerarquizar a ciertos sujetos sin recurrir a la agresión explícita. Cuando estas formas discursivas se reproducen sin cuestionamiento, la violencia se integra al sentido común y deja de ser problematizada.

Normalización institucional

Jiménez señala que muchas instituciones —incluida la escuela— reproducen violencias culturales mediante rutinas, normas y rituales que refuerzan desigualdades de género, clase, etnia o edad. En contextos como las instituciones armadas, entendidas como instituciones totales, la repetición cotidiana de estas prácticas las vuelve invisibles y las presenta como parte “natural” del orden social.

Indiferencia moral y neutralidad aparente

Uno de los aportes más relevantes de Jiménez es su crítica a la neutralidad frente a la violencia. La indiferencia social, presentada como objetividad o imparcialidad, funciona como una forma de complicidad simbólica. La violencia cultural se sostiene no solo por quienes la ejercen, sino también por quienes no la cuestionan. Desde una perspectiva simbólica y ética, la afirmación “no existen pensamientos neutros” (*Un curso de milagros*; Foundation for Inner Peace, 1996) permite problematizar la idea de neutralidad en contextos de violencia, al evidenciar que toda acción pedagógica y ritual está cargada de sentido y posicionamiento.

Invisibilización del sufrimiento

La naturalización implica también la negación del sufrimiento del otro. Cuando el dolor, la exclusión o la precariedad se interpretan como responsabilidad individual o destino inevitable, la violencia estructural se traduce en violencia cultural legitimada.

La ejecución del ritual supone siempre un orden específico y una secuencia regulada de acciones que no pueden ser alteradas sin afectar su eficacia simbólica. Incluso en las sociedades contemporáneas, marcadas por la tecnificación, la virtualización de la experiencia y la aparente secularización, persiste una frontera difusa entre lo sagrado y lo profano. Esta ambigüedad se manifiesta en la dificultad para distinguir con claridad entre prácticas religiosas, científicas y normativas, hasta el punto de que lo que se define como religión legítima puede diferenciarse de una secta únicamente por su grado de aceptación social e institucional.

En este contexto, la ciencia misma ha experimentado una transformación en sus modos de producción de sentido. Más allá de la experimentación empírica, proliferan marcos teóricos que buscan explicar la totalidad de la realidad y establecer principios universales, operando de manera análoga a sistemas de creencias. De forma paralela, la evolución económica de las sociedades ha atravesado distintas olas de cambio que han modificado profundamente las formas de producción y organización social. Como señalan Toffler (1995), el tránsito de la economía agraria a la industrial y, posteriormente, a la sociedad del conocimiento ha implicado procesos de adaptación técnica, educativa y simbólica que requieren el cumplimiento de etapas claramente diferenciadas.

A diferencia de los cambios económicos o profesionales, donde las transiciones suelen estar mediadas por procesos técnicos y formativos, el paso entre universos simbólicos antagónicos —como el mundo laico y el religioso, o el civil y el armado— exige la existencia de estadios intermedios de carácter ritual. Estos espacios liminales permiten la suspensión temporal de

las normas ordinarias y facilitan la reconfiguración de la identidad. En este sentido, Agamben (1998) advierte que lo sagrado constituye una categoría ambivalente, en tanto remite simultáneamente a lo protegido y a lo excluido, a lo venerado y a lo maldito, es decir, a aquello que queda fuera del orden jurídico común.

Las sociedades con bases mágico-religiosas hacen explícita esta lógica ritual. El tránsito entre estados de pertenencia —como el paso de lo profano a lo consagrado— se encuentra mediado por ritos específicos, tales como el bautismo o la primera comunión, que operan como mecanismos de diferenciación moral y simbólica. De manera similar, algunas comunidades trascienden los límites territoriales y nacionales, configurándose como colectivos supranacionales unidos por vínculos rituales, doctrinales y jerárquicos, como ocurre con la comunidad sacerdotal en la tradición judeocristiana. Estos ejemplos permiten comprender que los rituales no son vestigios arcaicos, sino dispositivos vigentes de organización social, producción de sentido y regulación de la pertenencia.

En los territorios donde predominan estructuras sociales de carácter sacerdotal o mágico-religioso, el análisis de los rituales se complejiza al incorporar el vector del parentesco, en tanto este se articula con el desempeño económico, profesional y social de los sujetos. En este tipo de sociedades, la separación de los sexos y la asignación diferenciada de roles adquieren un profundo sentido simbólico, orientado por creencias religiosas que regulan la vida familiar y comunitaria. La familia, en este marco, se configura como una forma específica de agrupación social, aunque no la única, ya que existen otros criterios de organización igualmente relevantes, entre ellos la edad.

La edad constituye un eje central para el presente artículo, en la medida en que define umbrales de pertenencia, responsabilidad y exposición a la violencia. A lo largo de la historia, niños, niñas y jóvenes han sido sometidos a diversas formas de violencia ritualizada, particularmente en contextos de guerra. En este abordaje pedagógico resulta fundamental diferenciar la violencia de la crueldad, siguiendo a Mèlich (2004, 2014), quien advierte que la crueldad no se limita al daño físico, sino que implica una lógica moral que normaliza el sufrimiento del otro y lo convierte en medio legítimo para la consecución de fines superiores.

En este punto resulta central la noción de **lógica de la crueldad** desarrollada por Mèlich (2014), quien sostiene que la crueldad no es un exceso ni una desviación moral, sino una estructura de sentido que permite hacer el mal con buena conciencia. Esta lógica opera mediante marcos normativos cerrados que definen de antemano quién merece cuidado, quién puede ser sacrificado y qué sufrimientos resultan aceptables o incluso necesarios. En contextos de guerra, dicha lógica se traduce en prácticas pedagógicas que enseñan a

niños, niñas y jóvenes a insensibilizarse frente al dolor propio y ajeno, normalizando la humillación, el castigo y la muerte como componentes legítimos del orden social.

Los vejámenes cometidos contra niños y jóvenes en conflictos armados se han registrado en múltiples contextos históricos y geográficos, afectando de manera especial a comunidades rurales y poblaciones empobrecidas. Sin embargo, más allá de la recurrencia de estos hechos, resulta necesario interrogar los criterios que han permitido definir social y simbólicamente una “edad apropiada” para la guerra, la violencia o la crueldad. Experiencias extremas como Auschwitz, el Gulag, Hiroshima o Nankín, Gaza evidencian que la lógica de la crueldad atraviesa distintos sistemas políticos e ideológicos, configurando marcos morales que diluyen la responsabilidad individual y colectiva frente al daño infligido.

En el ámbito específico de los conflictos armados contemporáneos, diversos informes han documentado el uso sistemático de niños, niñas y jóvenes por parte de grupos armados ilegales. En el caso colombiano, se ha registrado que los NNJ son sometidos a rituales de muerte con fines de bautizo simbólico y adoctrinamiento, orientados a habilitarlos para destruir, torturar o matar. Estas prácticas incluyen tratos crueles y degradantes, humillaciones, manipulación psicológica y ritos de iniciación que pueden implicar palizas, la obligación de presenciar o cometer atrocidades como ejecuciones, amputaciones e incluso prácticas de canibalismo (Wessells, 1997).

Esta instrumentalización de niños, niñas y jóvenes en los conflictos armados no constituye un fenómeno aislado ni excepcional. Arellano Velasco (2008) documenta que su uso y participación responden a estrategias sistemáticas de los actores armados, en las que los rituales de iniciación, el adoctrinamiento y la exposición temprana a la violencia cumplen una función clave en la producción de obediencia, lealtad y disponibilidad para el combate. Estas prácticas, lejos de ser improvisadas, forman parte de dispositivos organizados que buscan modelar subjetividades funcionales a la guerra, aprovechando la vulnerabilidad etaria y la fragilidad de los entornos sociales de origen.

Desde el punto de vista normativo, la Convención sobre los Derechos del Niño establece que se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad en virtud de la legislación aplicable. No obstante, esta definición jurídica abre interrogantes fundamentales para el análisis pedagógico y ético: ¿qué se entiende por infancia?, ¿qué se entiende por niñez?, y ¿cómo estas categorías son tensionadas, erosionadas o directamente anuladas en contextos de violencia armada?

Estas preguntas remiten a una comprensión más amplia de la violencia y de sus efectos visibles e invisibles en los sujetos y en las sociedades. En esta línea, Galtung (1998) sostiene que la superación de la violencia no puede limitarse a su interrupción material, sino que exige procesos simultáneos de

reconstrucción, reconciliación y resolución, orientados a desmontar las estructuras culturales y simbólicas que la reproducen. Desde esta perspectiva, la violencia ejercida contra niños, niñas y jóvenes en contextos armados no constituye un daño colateral, sino una fractura profunda de los vínculos sociales y éticos que requiere ser abordada pedagógica y políticamente.

Este análisis teórico tiene implicaciones jurídicas relevantes en contextos de guerra, particularmente en la distinción entre verdad judicial y verdad histórica, en la medida en que de esta diferenciación pueden derivarse interpretaciones sobre la responsabilidad o culpabilización de las víctimas en escenarios de justicia transicional. Interrogantes como ¿a qué edad se produce el reclutamiento por grupos armados, legales o ilegales?, o ¿en qué momento se atribuye responsabilidad política o militar?, evidencian la tensión entre categorías jurídicas y realidades vividas.

En un mundo contingente, tanto el individuo como la sociedad existen en y a partir de los ciclos de la naturaleza, sus etapas, ritmos y transiciones: movimiento y reposo, el paso de un solsticio o un equinoccio, el tránsito de una estación a otra, de un mes a otro, de un año a otro. Vivimos inmersos en estas ceremonias cíclicas, como el rito de año nuevo. La Pascua judía, cuyo significado literal es "paso", ilustra esta lógica ritual. De igual modo, existen fechas socialmente establecidas para diversos ritos de paso, como bautizos, primeras comuniones o el reclutamiento militar al finalizar el año escolar.

"Toda guerra se basa en el engaño, pero también en rituales que ordenan el caos del campo de batalla".
(El arte de la guerra).

Los rituales de pasaje en contextos de guerra cumplen una función estructurante dentro de los grupos armados, especialmente en relación con la incorporación de niños, niñas y jóvenes (NNJ). Estos rituales no solo marcan el tránsito formal de la vida civil a la vida armada, sino que configuran un proceso pedagógico de reordenamiento moral, corporal y simbólico, mediante el cual los sujetos son despojados progresivamente de referentes previos y reinsertados en una nueva lógica de pertenencia, obediencia y lealtad.

En el caso de los grupos armados ilegales, los rituales de iniciación suelen estar orientados a producir una ruptura radical con la identidad anterior. Esta ruptura se materializa a través de prácticas de violencia ritualizada que incluyen castigos corporales, humillaciones públicas, imposición de nuevas normas de comportamiento y la obligación de participar o presenciar actos violentos. Tales prácticas funcionan como ritos de separación, en los términos propuestos por van Gennep (1909/2008), al marcar simbólicamente la salida del mundo civil y la entrada en un nuevo orden normativo.

La fase liminal de estos rituales se caracteriza por un estado de ambigüedad e indeterminación identitaria. Durante este período, los NNJ se encuentran suspendidos entre dos mundos: ya no pertenecen plenamente a su

comunidad de origen, pero tampoco han sido completamente incorporados al grupo armado. Turner (1969) señala que la liminalidad implica una desestructuración temporal de las jerarquías previas, acompañada de una fuerte carga simbólica y emocional. En los contextos armados, esta fase se intensifica mediante la exposición reiterada a la violencia, que opera como mecanismo de disciplinamiento y cohesión grupal.

La incorporación definitiva se produce cuando el sujeto demuestra su adhesión al orden armado, lo que suele implicar la realización de actos considerados irreversibles, como la participación directa en combates, ejecuciones o castigos. Estos ritos de incorporación consolidan la nueva identidad del combatiente y refuerzan el vínculo con el grupo, al tiempo que dificultan el retorno al mundo civil. Desde una perspectiva pedagógica, estos rituales enseñan una moral de la obediencia y la deshumanización del otro, en la que la violencia se presenta como un medio legítimo y necesario.

Mèlich (2014) advierte que en estos contextos la crueldad no opera como un exceso accidental, sino como una lógica moral estructurada que legitima el daño infligido. La crueldad ritual cumple así una doble función: por un lado, disciplina el cuerpo y las emociones de los NNJ; por otro, normaliza el sufrimiento ajeno y propio como parte constitutiva del aprendizaje bélico. De este modo, la violencia deja de percibirse como una transgresión y se convierte en un componente ordinario del orden social armado.

Los testimonios de excombatientes permiten observar cómo estos rituales generan marcas profundas en la subjetividad. La repetición sistemática de prácticas violentas produce procesos de insensibilización afectiva, fragmentación identitaria y resignificación del cuerpo como instrumento de guerra. En este sentido, el cuerpo se transforma en un espacio de inscripción simbólica, donde el dolor, el miedo y la obediencia se convierten en aprendizajes incorporados.

Desde el enfoque de la violencia cultural propuesto por Galtung (1998, 2016), estos rituales pueden comprenderse como dispositivos que legitiman la violencia directa y estructural, al inscribirla en marcos simbólicos que la presentan como necesaria, inevitable o incluso honorable. La ritualización de la crueldad contribuye así a la reproducción de la guerra, al asegurar la continuidad generacional de combatientes formados bajo las mismas lógicas morales.

En el proceso de desvinculación y reintegración social, estos aprendizajes rituales representan un desafío pedagógico central. Los NNJ que han atravesado rituales de pasaje violentos enfrentan dificultades para resignificar sus experiencias y reconstruir vínculos sociales basados en el reconocimiento y el cuidado. En este punto, la pedagogía adquiere un papel fundamental como espacio de mediación simbólica, orientado a desarticular las lógicas de la crueldad y a generar nuevas narrativas de sentido.

Desde la perspectiva de la paz neutra desarrollada por Jiménez Bautista (2009), resulta imprescindible cuestionar los rituales que sostienen la violencia cultural y abrir espacios educativos que permitan problematizar críticamente sus significados. Ello implica reconocer el carácter no neutro de toda práctica pedagógica y asumir una posición ética orientada a la dignificación de la vida y la reconstrucción del tejido social

El estado del arte nos muestra algunas investigaciones específicas, (CÁRDENAS Y DUARTE, ya mencionados) sin embargo las dinámicas del conflicto armado, las fases de separación, vinculación, tanto como los mecanismos y políticas implantados para la dejación de armas y desvinculación de los NNJs de los GAO (Grupos Armados Organizados), generan toda una niebla para acceder a la memoria, a las víctimas ya ausentes, pero presentes en el relato de sus familiares.

En el caso de Colombia se crea la ley de víctimas “El 10 de junio de 2011 el Congreso de la República aprueba la Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, por medio de la cual el Gobierno Nacional dispone de medidas para la atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, para los afectados a partir del 1 de enero de 1985. Como nunca antes en la historia de Colombia, todas las instituciones del país se han puesto en marcha para ayudar a sanar las heridas en una compensación que no sólo se deriva en una indemnización monetaria o en la restitución de unos bienes, también en un acompañamiento del Estado en materia de educación, salud, vivienda, programas de empleo y generación de ingresos, entre otros.”

Vemos cómo el Estado paquidérmico tarda 26 años en iniciar un proceso, para proteger derechos fundamentales. El siguiente escollo fue la revictimización pública por la propia ley de víctimas, ante lo cual fue; la sociedad en movimiento, las ONGs y organizaciones de víctimas, mujeres, hijas, quienes por la memoria y la verdad fueron compartiendo sus historias, tejiendo recuerdos, buscando un cuerpo. Gracias a ellos se logra mucho tiempo después de los hechos atroces, masacres y desapariciones forzadas, “falsos positivos” etc. ... se logra que entre en escena la academia; las universidades y centros de estudio sobre la violencia, empiezan a generar proyectos y líneas de atención a esta población en forma de acompañamiento interinstitucional. Sólo en esta fase se logra de forma al menos teórica empezar a analizar estas violencias que contrario a lo que se piensa hoy continúan y aumentan en número. No aprendimos la lección de Auschwitz, Nuestro modo de guerrear ha evolucionado de forma exponencial, en ellas, drones, ovnis y misiles son indiferenciables, al momento de escribir esta aproximación, continúa la masacre de NNJs ya no en Auschwitz sino paradójicamente en Gaza, las escuelas de mercenarios continúan avaladas por los gobiernos, tampoco se

diferencia la población, sin embargo sigue evidenciándose el rito en los escenarios más inverosímiles y deshumanizantes. Nuestra forma de hacer la paz sigue en la edad de piedra.

Métodos

"Las dinámicas y las lógicas de la guerra operan como un discurso sobre el cuerpo de los combatientes" ¹

"La guerra es el rito iniciático del guerrero, una purificación por el fuego que revela el alma del combatiente".
(Jünger, 1920).

Esta experiencia límite de carácter ritual pertenece a uno de los jóvenes desvinculados del conflicto armado que hizo parte del proceso de intervención social *Familia: un espacio para la construcción de equidad y lazos afectivos duraderos*.

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de la investigación cualitativa en trabajo social y educación. El testimonio del excombatiente fue utilizado con su consentimiento informado, otorgado de manera libre y voluntaria, tras haber sido informado sobre los objetivos del estudio, el uso académico de su relato y las posibles implicaciones de su participación. Con el fin de proteger sus derechos y su integridad, se garantizó la confidencialidad de su identidad conforme a los lineamientos del CEDAT y del proceso de intervención social, asegurando el uso responsable del material narrativo y evitando cualquier forma de revictimización o exposición innecesaria.

A pesar de que el tiempo compartido fue breve, el joven narró un ritual de pasaje en el que se percibía a sí mismo como un héroe más. Sin embargo, durante la dejación de armas, su principal marca corporal comenzó a perder sentido. En algunos momentos intentaba borrarla; en otros, trataba de recuperarla reescribiendo sobre ella, como una forma de no olvidar su historia, sus luchas y otras tantas batallas perdidas.

"Nunca olvidaré el día en que marcaron mi cuerpo y ascendí a ser uno de los jefes de cuadrilla... quién diría que, a tan solo trece años de vida, ya estaba en las principales filas del grupo. Uno no sabe cómo ocurrían ese tipo de eventos, pero sí: en la vida armada uno también hace parte de los reconocimientos y de los ascensos que su valor y su trabajo tengan.

Ante ello, mi comandante me expresó que debía prepararme en todos los aspectos, que debía estar uniformado a las seis de la tarde, vistiendo de gala mi fusil y las marcas de mi fusil, que hacían referencia a mi historia como guerrillero, a cuántas muertes de otros por venganza y a otros que deseaba acabar, porque no hay nada que dañe más que otros que hacen daño al mismo pueblo... Nosotros estábamos para cuidar al pueblo".

¹ Juan Aranguren, "Las inscripciones de la guerra en el cuerpo: evidencias de un sujeto implicado", **Revista Colombiana de Psicología**, no. 15 (2006): 103-112

En este momento del relato, el joven se percibe investido de poder. Recuerda con una mezcla de anhelo y tristeza aquellos días de gloria, de muertes y de incertidumbre. Sin embargo, en su discurso aún se evidencia una fuerte vinculación simbólica con el grupo armado y una necesidad constante de rememorar los reconocimientos obtenidos en la vida armada. Su cuerpo de necesidad se transforma en un cuerpo guerrero, un cuerpo con poder, que añora sus dispositivos de dominación: el arma, que —según él— le otorgó “tantas victorias estando en el monte”.

“Estuve pensando qué eran las cosas que decían: ¿sería mi ceremonia?, ¿sería como la izada de bandera del primer año?, ¿sería un evento de gloria que dejaría dolor y recuerdos? Como en la vida del monte uno no puede pensar cosas de niños, tomé la tercera opción y lo asimilé... Pensé: ¿qué tan malo puede ser si tengo el apoyo de mi comandante? No, no puede ser tan malo”.

El ritual se realizó en la noche. Pasadas las seis, el joven se encontraba en su cambuche, listo para salir: todo estaba lavado, limpio y en orden. En ese momento fue llamado por su comandante. Luego supo que otros compañeros también recibirían reconocimientos, no solo por ascensos, sino en memoria de quienes habían caído en combate.

“A la salida, lo recuerdo muy bien, nos formaron a once combatientes de la guerra. Los primeros éramos los menores de edad, pero no los que ya la habíamos guerreado. Nos fueron ubicando, nos llamaron y yo fui el primero en seguir. Cuando me vieron, algunos compañeros dijeron: ‘no vaya a llorar’, porque esto, aunque duele, implica el orgullo de pertenecer a esta organización armada”.

Antes del acto, el comandante explicó el motivo del evento y anunció que algunos serían ascendidos a jefes de cuadrilla. Al leer los nombres, el reconocimiento ya estaba atravesado por el dolor. Se cumplía así una profecía anticipada: el rito implicaría sufrimiento.

“Sacaron una insignia de águila, particularmente corta, que hacía un rato habían calentado, y me la aplicaron en la muñeca. Quedó ardida, con dolor, quemada y con un recuerdo que no olvidaría”.

Tras la marca, el comandante los felicitó, afirmando que eso era lo que hacían los varones, los guerreros, y que personas como ellos eran necesarias para el grupo. El joven recuerda el dolor como intenso, pero al día siguiente se sentía mejor y, sobre todo, respetado. El reconocimiento simbólico parecía compensar incluso la corta edad.

Durante la jornada, lloró de dolor mientras eran ubicados en una plataforma, desde donde se iniciaron los rituales en honor a los compañeros caídos en combate. Días antes habían sufrido varias emboscadas y perdido a tres combatientes, a quienes no habían podido enterrar ni despedir adecuadamente por razones de movilidad.

“Eran grandes compañeros antes que guerreros. Se fueron y no nos dejaron buscarlos ni dejarlos ir. Pero como ese día nos reunieron a dos escuadrones, decidimos despedirlos”.

En el relato emergen sentimientos de nostalgia, no solo por la pérdida de compañeros valiosos en términos afectivos y de cuidado, sino también por la experiencia reiterada del abandono y la soledad. El joven recuerda que, incluso antes del grupo armado, ya había vivido situaciones “en donde tocó dejar ir a los muertos”.

“Los despedimos no con tristeza ni llanto, sino como los héroes que fueron, haciendo recuerdo de lo mejor que ellos fueron”.

Marzo de 2011.

Testimonio de joven desvinculado.

Taller: La importancia del recuerdo y el olvido.

Luz Stella Chamorro Caicedo

Ritual armado, reconocimiento y desafíos para la cultura de paz

Labov (1972) plantea que la narrativa organiza la experiencia vivida mediante una estructura sintáctica que otorga sentido a los acontecimientos. El relato del excombatiente da cuenta de un ritual de ascenso que marca un punto de inflexión en su trayectoria dentro del grupo armado, no solo en términos biográficos, sino profundamente sociales. La preparación minuciosa del cuerpo —el uniforme limpio, el fusil dispuesto “de gala”—, la formación colectiva y la presencia de la autoridad del comandante configuran un escenario ritual en el que el reconocimiento se produce públicamente. La marca corporal, materializada en la insignia de águila calentada y aplicada sobre la muñeca, inscribe de manera literal en el cuerpo una nueva posición jerárquica, estableciendo un antes y un después en la vida armada del joven, quien tenía apenas trece años al momento del evento. Este reconocimiento se encuentra atravesado por el dolor, anticipado y asumido como parte constitutiva del ritual, lo que revela la imbricación entre pertenencia y sufrimiento en los procesos de socialización armada.

Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, este tipo de prácticas puede comprenderse como un **rito de institución**, en tanto no se limita a señalar una transición entre estados, sino que produce y legitima la diferencia social que consagra. El ritual instituye al sujeto como jefe de cuadrilla mediante un acto performativo cuya eficacia depende del reconocimiento colectivo, al tiempo que transforma la violencia en un recurso simbólicamente legítimo. La aceptación del dolor —“esto, aunque duele, implica el orgullo de

pertenecer”— permite comprender cómo la violencia se naturaliza y se incorpora al *habitus*, configurando disposiciones prácticas que hacen posible la reproducción del orden armado.

Si bien este evento podría leerse, desde la tradición clásica de los rituales de pasaje, como una transición jerárquica, el testimonio evidencia que el ritual no opera como una fase transitoria, sino como un mecanismo de clasificación duradera. En este punto, la crítica de Bourdieu a la noción de pasaje resulta particularmente pertinente para los estudios de paz, pues permite mostrar cómo los rituales armados no solo organizan la vida interna de los grupos, sino que producen sujetos socialmente habilitados para ejercer la violencia, legitimando jerarquías y sentidos de honor asociados al daño infligido en nombre de una causa colectiva, como la supuesta “protección del pueblo”.

Desde una perspectiva de cultura de paz, este análisis resulta relevante en la medida en que permite comprender que los procesos de desmovilización y reincorporación no implican únicamente el abandono de las armas, sino la desarticulación de los dispositivos simbólicos que hicieron legítima la violencia. Los rituales armados, al inscribir jerarquías, reconocimientos y disposiciones corporales en los sujetos, dejan huellas duraderas que inciden en las posibilidades de reconstrucción de vínculos sociales no violentos. Reconocer estos procesos resulta fundamental para pensar estrategias de paz que no se limiten al plano normativo, sino que atiendan a las dimensiones simbólicas y corporales de la socialización en la guerra. Chamorro Caicedo (2018) señala que la educación en contextos de conflicto requiere enfoques diferenciales. Garcés y Chamorro Caicedo (2011) analizan las transformaciones que experimentan los vínculos afectivos y las figuras de apego en niñas, niños y jóvenes que han sido desvinculados del conflicto armado colombiano. A partir de un enfoque psicosocial y del análisis de testimonios, las autoras sostienen que el reclutamiento armado no solo implica una ruptura abrupta con la familia y la comunidad, sino que profundiza fracturas afectivas previas asociadas a contextos de pobreza, violencia intrafamiliar y abandono. Las autoras subrayan la importancia de que los procesos de reintegración y acompañamiento psicosocial reconozcan la historia afectiva de estos niños, niñas y jóvenes, y promuevan la reconstrucción de vínculos basados en el cuidado, la confianza y el reconocimiento, como condición fundamental para la reparación integral y la construcción de paz.

Habitus armado y desposesión de la infancia

El relato revela una temprana internalización del *habitus* armado: “en la vida del monte uno no puede pensar cosas de niños”. Esta afirmación muestra cómo el ritual contribuye a reconfigurar las disposiciones subjetivas, despojando al niño de marcos de sentido propios de la infancia y reemplazándolos

por lógicas de guerra, mando y sacrificio. Desde la perspectiva de Bourdieu, no se trata de una decisión individual, sino de una adaptación práctica a las exigencias del campo, que se vuelve razonable y natural para quien lo habita.

El ritual de ascenso: poder y reconocimiento

“Los nuevos procedimientos del poder funcionan
no ya por el derecho sino por la técnica,
no por la ley sino por la normalización,
no por el castigo sino por el control”.
(Foucault, 1976).

El relato muestra que el ascenso no es el resultado automático del “valor” o el “trabajo”, sino que requiere de un acto público que lo instituya. Como señala Bourdieu, el rito no constata una diferencia preexistente: la produce socialmente. Antes del ritual, el joven puede haber combatido y ejercido violencia; después del ritual, esa experiencia queda legítimamente reconocida y transformada en autoridad. El anuncio del comandante, la lectura de los nombres y la formación colectiva son elementos que confieren al acto su fuerza performativa, haciendo que el ascenso sea real porque es reconocido por quienes comparten el campo armado.

Hannah Arendt advierte que “en la guerra moderna, los rituales antiguos de honor y valentía se desmoronan, dejando solo la mecánica brutal de la destrucción”. El testimonio del joven desvinculado describe un ritual de pasaje que marca su ascenso dentro del grupo armado. Este acontecimiento, cargado de símbolos de poder y violencia, se constituye en un momento definitorio de su trayectoria vital. La figura del comandante adquiere aquí un lugar central como mediador del rito: es quien forma, ordena y legitima prácticas que van desde la ceremonia hasta la ejecución y el asesinato.

En este sentido, el comandante encarna una autoridad ritual comparable, en términos simbólicos, a figuras históricas del poder sacrificial. La palabra *asesino* proviene del término *assassin*, asociado a una secta ismaelita caracterizada por matar en silencio y por encargo, dirigida por el llamado “Anciano de la Montaña”, quien drogaba a sus seguidores con hachís (*Cannabis sativa*) antes de enviarlos a cumplir su misión. Esta analogía resulta sugerente para comprender la figura contemporánea del comandante como administrador del rito, del cuerpo y de la muerte.

El ritual solo es eficaz porque quien lo oficia —el comandante— ocupa una posición dominante en el campo armado. Su palabra tiene poder de institución porque concentra capital simbólico y organizativo. El relato deja ver que el joven no cuestiona la legitimidad del acto; por el contrario, confía en ella (“¿qué tan malo puede ser si tengo el apoyo de mi comandante?”). Esta confianza evidencia cómo el campo armado produce sus propias reglas de

validación y reconocimiento, relativamente autónomas de otros órdenes normativos, incluidas las concepciones sociales sobre la niñez o la legalidad.

El joven es convocado a presentarse con su uniforme de gala y su fusil, mientras la ceremonia culmina con una marca indeleble en su cuerpo: una insignia de águila quemada en la muñeca. Este ritual de ascenso no solo refuerza su estatus dentro de la organización armada, sino que consolida su identidad como guerrero, inscribiendo el poder directamente sobre su cuerpo.

Aranguren conceptualiza la violencia no únicamente como un acto físico, sino como una construcción simbólica y pedagógica. Desde esta perspectiva, los ritos de paso descritos en el testimonio revelan cómo el sistema de valores del grupo armado se transmite mediante una violencia simbólica en la que el cuerpo se convierte en un texto donde se inscriben el poder, el control y la obediencia. Este tipo de violencia deshumaniza y transforma al individuo en un sujeto subordinado a la lógica de la guerra. Así, el joven queda atrapado en una narrativa donde el dolor y el reconocimiento se encuentran profundamente entrelazados.

La necesidad de ejercer poder constituye uno de los deseos más intrincados del ser humano. Otros impulsos —como el dinero o el sexo— han producido menos miserias y agonías que aquellas generadas por las manifestaciones más oscuras del poder. Este se presenta bajo categorías complejas y aparentemente racionales, revestidas de discursos intelectuales que definen guías de avance, formas de producción de riqueza, teorías, estrategias y planeaciones. Sin embargo, su mayor astucia radica en ocultar intereses devastadores bajo conceptos como capitalismo, socialismo, pueblo, revolución, Dios o patria.

Metodológicamente, este proceso se consolida cuando se desvincula a los niños, niñas y jóvenes (NNJ) de la escuela académica o, en muchos casos, cuando la misma institución educativa es transformada en una escuela de combatientes. En ella se entrena a los NNJ mediante una secuencia de acciones y repeticiones que siguen un orden preestablecido de carácter simbólico y ritual. La escuela de combatientes es, en sí misma, un rito de pasaje: un espacio de intersección donde coexisten la separación y la agregación, el punto de partida y el de llegada, la ruptura y el contacto, a través de una línea de demarcación real o imaginaria, psíquica o física (Mair, 1984).

En estos espacios se adoctrina, incita e influye a los NNJ para que alimenten, reproduzcan y exterioricen las manifestaciones más oscuras del poder. Los comandantes de estas escuelas de combatientes —legales e ilegales— suelen ser personalidades para quienes el poder carece de valor si no va acompañado de prestigio personal y beneficio propio. Detrás de este entramado se ocultan múltiples niveles de aberración e inmoralidad, así como un profundo desconocimiento e irrespeto por la vida, su dignidad y el derecho fundamental de los NNJ a construir su existencia fuera de la guerra.

En este limbo teórico confluyen conceptos antagónicos e irreconciliables, como la expresión “inteligencia militar”. La verdadera inteligencia, entendida como esencia del poder creador, implica el conocimiento de las vicisitudes humanas y la responsabilidad individual por cada acto. Cuando se desvincula de esta fuente ética, se transforma en su contrario: infamia, tiranía y espectáculo de dominación, por más sofisticado o intelectual que pretenda parecer.

Este poder no se ejerce sin el control del entorno. Desde las guerras de independencia hasta el conflicto armado contemporáneo en Colombia, los rituales han estado presentes de manera constante. No es casual que muchos eventos bélicos sean denominados “ceremonia de desarme”, “ceremonia de dejación de armas” o “bendición de armas”. En estos rituales, Dios y patria se integran a los juramentos tanto de los grupos armados legales como ilegales, configurándolos como instituciones totales, caracterizadas por prácticas orientadas al control físico y mental del individuo, así como por el dominio del espacio, tal como lo señalan los análisis clásicos de van Gennep y Turner, y los estudios críticos sobre la institución militar en Colombia desarrollados por Atehortúa.² En este marco, los niños, niñas y jóvenes (NNJ) son capturados en momentos específicos de su vida, inscritos en estancias vitales atravesadas por la guerra y la ritualización sistemática del poder.

Rituales armados y desafíos para la cultura de paz

El análisis del ritual de ascenso narrado por el excombatiente inscrito en el programa de apoyo permite comprender que la violencia armada no se sostiene únicamente por la adhesión ideológica o la coerción material, sino por prácticas rituales que producen reconocimiento, pertenencia y legitimidad social. Desde la noción bourdieusiana de **rito de institución**, se evidencia que estos rituales no solo marcan transiciones jerárquicas, sino que instituyen sujetos habilitados para ejercer la violencia, inscribiendo en el cuerpo disposiciones prácticas donde el dolor se transforma en mérito y el sufrimiento en orgullo colectivo. La marca corporal, el reconocimiento público y la autoridad del comandante configuran un dispositivo simbólico que naturaliza la violencia y la presenta como condición necesaria de pertenencia y honor.

Este hallazgo aporta al campo de la cultura de paz al desplazar la mirada desde una comprensión normativa del conflicto hacia el análisis de los mecanismos simbólicos que hacen posible la reproducción de la guerra. El testimonio analizado muestra que la socialización armada produce huellas duraderas en el *habitus*, las cuales no se disuelven automáticamente con la desmovilización o el abandono de las armas. En este sentido, los procesos de reincorporación, los programas de apoyo y las políticas de construcción de paz enfrentan el desafío de desarticular los rituales de reconocimiento

² **Adolfo Atehortúa**, *Militares: otra visión, otros estudios* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005).

que legitimaron la violencia, así como de generar nuevas prácticas colectivas capaces de otorgar sentido, pertenencia y dignidad sin recurrir al daño.

Desde esta perspectiva, la cultura de paz no puede entenderse únicamente como ausencia de violencia, sino como una disputa simbólica por los modos de reconocimiento social. Analizar los rituales armados permite visibilizar los obstáculos culturales que enfrentan las transiciones hacia la paz y subraya la necesidad de promover rituales alternativos orientados a la vida, la memoria y la dignidad humana. Así, el estudio de las prácticas rituales se constituye en una vía analítica clave para comprender tanto la persistencia de la violencia como las posibilidades reales de su transformación.

La adolescencia como período de transición social: ritos de pasaje y conscripción

La adolescencia puede comprenderse como un período de transición social marcado por rituales de pasaje que reconfiguran la identidad del sujeto. Entre estos, la conscripción —legal o ilegal— opera como un ritual de pasaje que estructura vivencias de reclutamiento militar a través de tres etapas claramente identificables: separación, disgregación y reclusión. Estas etapas reproducen estadios rituales ampliamente descritos por la antropología clásica y la psicología del desarrollo, especialmente en contextos de guerra y militarización de la vida juvenil (Erikson, 1968; Mead, 1973).

Se reconocen así, de manera inicial, algunos de los conceptos presentes en la vinculación armada de niños, niñas y jóvenes (NNJs). Sin embargo, resulta indispensable desarrollar también los arquetipos y las líneas de pensamiento que deben orientar la construcción de herramientas de paz para la prevención de dicha vinculación. Estas herramientas han de partir de otra escuela, una *Hescuela* en el sentido de desaprender para liberar: una pedagogía que afirme la verdad en el NNJ y que le permita no ser seducido por uno u otro grupo armado, legal o ilegal.

Esta certeza de verdad no puede ser absoluta ni dogmática; solo puede trazarse de manera abstracta, como una formación del criterio, un ojo avisado capaz de detectar las manifestaciones negativas del poder y el deseo de reconocimiento que las acompaña. Tras ellas, en todos los casos, se revela una figura de autoridad —“mi comandante”— que instrumentaliza dichas necesidades. Se trata, en esencia, de una pedagogía del acompañamiento en la formación de identidades, orientada a prevenir la vinculación armada.

En el contexto de la globalización armada y del expansionismo anglosajón, se ha intentado exterminar todo tipo de identidad aborígen y comunitaria. No obstante, persisten particularidades identitarias que funcionan como una ventana que nunca se cierra. Es allí donde se encuentran respuestas, narraciones, discursos y memorias que resisten al borramiento y permiten la reconstrucción del sentido.

Para ello, se debe educar en la empatía, proceso que necesariamente inicia en el hogar. La educación emocional, apoyada en el arte, posibilita la lectura profunda del individuo; sin embargo, el presupuesto destinado al arte en la educación suele ser recortado y subvalorado, incluso en la actualidad. Esta omisión resulta grave, pues el arte es fundamental para una pedagogía de la memoria y la construcción de paz: en él se expresan narrativas comunitarias, vivencias y aprendizajes que permiten resignificar el pasado, liberar la mente y prepararla para comenzar de nuevo, como semilla que recibe espacio y nutrientes para que germinen nuevas ideas, como lo muestra el proyecto la Guerra que no hemos visto Echavarría (2012) como un intento de alterar el tejido cultural que ha "normalizado" la violencia en Colombia.

Una pedagogía que intente desactivar estas vulnerabilidades y los procedimientos lógicos de la crueldad debe transitar por el sentido axiológico de la idea del bien. Como afirma Vasili Grossman: "Yo no creo en el bien, creo en la bondad". Precisamente, lo primero que intenta el comandante en su escuela de combatientes es desestructurar la bondad en la mente del NNJ. De ahí la necesidad de una pedagogía que abra las mentes a un mayor entendimiento, que permita comprender que nuestras vidas ya están colmadas de riqueza y bondad, y que aquello que se busca en las manifestaciones exteriores del poder y la crueldad es, en realidad, una ilusión destructiva (Mèlich, 2001).

Si educáramos en vivencias profundas y rituales significativos, podríamos comprender que la bondad no es una idea abstracta, sino una relación viva, una cosmovivencia. La bondad es respuesta, es narrativa, es vínculo, y no tiene nada que ver con la metafísica, sino con la experiencia concreta del otro.

Se requiere, entonces, una narración que enseñe y preserve el juicio crítico frente a las facetas negativas del poder, especialmente aquellas más peligrosas por su carácter oculto, tejidas a través de redes de hipocresía. Los NNJ son víctimas de un sistema cuyos comandantes son hábiles en comprender y explotar los mecanismos de la mente juvenil: mentes prontas a ser avasalladas, juzgadas, controladas y despojadas de su identidad. No es casual que una de las primeras normas sea el cambio de nombre: así, el NNJ deja de ser sujeto para convertirse en categoría, en este caso, en una máquina de guerra (Cifuentes Patiño, s. f.).

Esta condición, producida y reproducida a lo largo del tiempo, ha dado lugar a una de las formas más profundas y viciadas de explotación de los NNJ. Se trata de sistemas voraces que se cubren de autoridad, de falso amor y falsa bondad; que se aprovechan de la ignorancia, provocan fanatismos, crean dogmas y falsas ilusiones a partir de la sensibilidad, la confianza y las necesidades juveniles. Colectivos de memoria como *HIJOS* e *HIJAS por la Memoria y contra la Impunidad* han documentado ampliamente estos mecanismos desde la voz de las víctimas.

En un país corroído por la hipocresía y el crimen, donde comandantes mercenarios entran y salen con visa, se han creado verdaderas escuelas de crueldad en las que se violan sistemáticamente los derechos de la infancia y la adolescencia. Un caso emblemático es el ocurrido en 2002, cuando el Tribunal Superior de Manizales condenó al mercenario israelí Yair Klein por su participación en el entrenamiento de grupos paramilitares. Aunque la condena prescribió y nunca fue capturado, el caso evidencia cómo el sistema reproduce impunidad y normaliza la violencia (Ruiz Botero & Hernández, s. f.).

En contextos donde el sentido común se convierte en el menos común de los sentidos, resulta indispensable construir herramientas innovadoras que inciten al NNJ a apelar al juicio de la razón: a no entregar fragmentos de su integridad a causas falsas, a no sacrificar su libertad ni abdicar de los atributos de su pensamiento crítico.

Ser rebeldes frente a todo aquello que no apruebe el diálogo de la propia conciencia. Aprender, de una vez por todas, que se es el objetivo de la propia vida y que únicamente haciéndose el bien a sí mismo se puede, posteriormente, hacerlo a los demás.

Digerir toda creencia con los enzimas de la razón, separando el bagazo del alimento y el veneno de las proteínas; pasarla por el tamiz de la lógica y, sobre todo, hacerlo sin temor. El miedo quebranta el espíritu y paraliza la mente. Prediquemos como docentes y cultivemos en los niños, niñas y jóvenes (NNJ) el apetito por la vida: tragarla, beberla, aceptarla como venga; no rechazar el pan que el destino ponga en su mesa.

Ser elásticos. No importa de dónde provengan los estímulos: como educadores debemos generarlos. No importa el método que se adopte o prefiera; la única causa es la integridad de su armonía, la única oración es su existencia y el único evangelio, su conciencia. Predicar la armonía con pedagogía: la armonía de los sentimientos, de las sensaciones, de los sentidos; la armonía de lo que fue, es y será.

La armonía que el docente practica de este modo solo brota del conocimiento interno de sí mismo. Es el eco de una razón que se ha encontrado a sí misma, ya sea en las lejanas escuelas rurales o en la ciudad, y que lleva latente el sacrificio. En este punto, la mente del profesor deja de ser un transmisor de alaridos y datos sofisticados —estridentes y estériles— para convertirse en una de las herramientas más contundentes en la lucha de la revolución humana.

Esta pedagogía debe aprender a escuchar, pues parte de la otredad: en el silencio de la intimidad emergen las razones de nuestros hijos, las razones del presente y del mañana. Más allá del escenario de la escuela de combatientes, donde las facetas negativas del poder se disputan la supremacía, nacen en los NNJ desvinculados senderos honestos de renovación. Los derechos pertenecen a los débiles; las obligaciones, a los poderosos.

Desde esta conceptualización pedagógica, un plan de aula sobre las facetas positivas del poder surge del tríptico de la justicia, la belleza y la verdad: tres cualidades sin las cuales no puede existir —ni existirá jamás— la verdadera bondad. El verdadero poder es único y categórico: implica todo aquello que conduce a la vida y condena cualquier concepción que desconozca la vitalidad constitutiva de su esencia.

El anhelo por crear una comunidad mejor, con las prerrogativas de la libertad individual, constituye una determinante central en la pedagogía de las facetas positivas del poder. Como advierte Mèlich, las teorías morales rígidas coaccionan la libertad individual; más aún, toda fuerza coercitiva contribuye a la creación de un poder despótico que se nutre de la debilidad y del temor sembrado en los NNJ, reflejo permanente de la ignorancia del comandante en su escuela militar. Sobre estos marcos morales, Foucault se expresó con precisión en *El orden del discurso*:

"[...] En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad [...]."

El único precepto ético verdaderamente válido en estas teorías morales es la antigua regla de oro: hacer a los demás lo que se desea que los demás hagan con uno. Mayor mal hay en quienes juzgan o coartan las libertades individuales que en quien, con ingenuidad, comete errores viviendo. Proteger los senderos de la individualidad y los derechos de libertad de los NNJ es, como docentes, nuestra más sagrada obligación.

La crueldad como pedagogía

"El imperativo categórico huele a crueldad."
(Nietzsche, La genealogía de la moral)

El ritual funciona también como un acto de violencia simbólica, en la medida en que impone una clasificación que el propio sujeto acepta como legítima. El joven anticipa el dolor, lo asume y lo justifica en nombre del reconocimiento y la pertenencia. No hay coerción explícita; hay consentimiento producido. La violencia simbólica opera precisamente en esta aceptación, donde el orden armado se presenta como natural, necesario e incluso honorable.

La experiencia del joven ilustra cómo ha sido adoctrinado en una lógica en la que un acto de violencia se diferencia categóricamente de un acto de crueldad. Aquí, el ritual —entendido como la escuela de combatientes y su pedagogía—, junto con el discurso guerrero, produce simultáneamente a la víctima y al victimario. Se invierte el pensamiento moral: el punto de quiebre se sitúa allí donde ya no hay mala conciencia al ejercer la crueldad, sino una

buena conciencia. El enemigo es cosificado: deja de ser alguien para convertirse en algo, en una categoría.

A diferencia de la violencia, la crueldad debe enseñarse, educarse, ritualizarse. El ritual refuerza la buena conciencia del acto violento, lo legitima y lo transforma en crueldad, al tiempo que fortalece el sentirse bien consigo mismo. Esta pedagogía no solo se impone desde el exterior, sino que se internaliza como parte del proceso formativo. Desde los trece años, el joven fue testigo y partícipe de actos de violencia que justificaba como parte de su rol protector dentro del grupo armado. El mandato de “proteger al pueblo”, asignado por el comandante, legitima la violencia como medio para alcanzar un supuesto fin superior.

Mèlich sostiene que la pedagogía de la crueldad transforma el entorno en un espacio donde el otro deja de ser percibido como singular. No hay lugar para los matices ni para los tonos grises: el acto violento se convierte en deber moral. Esta ética de guerra explica por qué el joven, incluso tras la desvinculación, continúa añorando los momentos de gloria, muerte e incertidumbre. El poder y el respeto se obtienen mediante el sometimiento no del otro como individuo, sino de su categoría: el enemigo. Su cuerpo, marcado por la insignia del grupo, permanece como recordatorio permanente de su identidad guerrera.

Producción de sentido y justificación moral

El relato muestra cómo el ritual no solo organiza jerarquías, sino que produce sentido moral. Las marcas del fusil, las referencias a muertes “por venganza” y la idea de “cuidar al pueblo” funcionan como marcos de justificación que transforman la violencia en deber. Desde Bourdieu, este proceso es clave para la reproducción del campo: el ritual convierte prácticas violentas en acciones moralmente inteligibles y socialmente validadas.

"La crueldad constituye en alto grado la gran alegría festiva de la humanidad más antigua, e incluso se halla añadida como ingrediente a casi todas sus alegrías."
(Nietzsche, La genealogía de la moral)

El ritual del recuerdo: los compañeros caídos

"Viví en este régimen durante veinte años. Lo que ha quedado más grabado en mi memoria no son los mil inconvenientes de la vida cotidiana, ni siquiera la vigilancia constante y la falta de libertad. Recuerdo, sobre todo, la aguda conciencia de la paradoja de que todo aquel mal se llevara a cabo en nombre del bien."
(Todorov, 2012)

Otro de los rituales descritos en el testimonio es el de la despedida de los compañeros caídos en combate. El joven y sus compañeros no solo lloran su pérdida, sino que celebran su memoria como la de héroes. Este ritual revela una relación compleja con la muerte: el duelo no se expresa mediante el llanto o la tristeza, sino a través del orgullo y el honor de haber servido a la organización armada.

Mèlich aborda la relación entre recuerdo y olvido desde una perspectiva ética, señalando que la violencia no solo destruye cuerpos, sino que intenta controlar la memoria. En este caso, el ritual de despedida no es únicamente un acto de cierre, sino una reafirmación de la identidad colectiva y del lugar que ocupan los sobrevivientes dentro de la narrativa de guerra. El joven desvinculado, aunque físicamente alejado del conflicto, permanece inmerso en esta lógica de glorificación de la violencia: el recuerdo de sus compañeros refuerza su sentido de pertenencia.

"De vez en cuando camino al revés:
es mi modo de recordar.

Si caminara solo hacia delante,
te podría contar cómo es el olvido."

- Humberto Ak'abal

(Hescuela: desaprendiendo para liberar)

La desvinculación: un cuerpo en tensión

"Mi aproximación a estos escenarios ha sido a través de sus formas de rehabilitar los espacios y cuerpos tocados por la violencia, de la puesta en escena de los duelos íntimos y colectivos, de las prácticas y poéticas del recordar, al mismo tiempo que de su dimensión política, entendiendo acá lo político como las prácticas cotidianas de resistencia y de resignificación de los espacios de devastación."

— Catalina Cortés Severino

(Hescuela: desaprendiendo para liberar)

El cuerpo como lugar de inscripción del orden social es uno de los elementos más claros del relato, la centralidad del cuerpo. La marca caliente aplicada sobre la muñeca convierte al cuerpo en archivo del orden armado. Para Bourdieu, el habitus se forma a través de experiencias prácticas que inscriben el mundo social en el cuerpo. El ritual no solo nombra al sujeto como jefe; lo hace corporalmente jefe, a través del dolor, la cicatriz y el recuerdo permanente. La jerarquía se vuelve visible, tangible y duradera.

El espacio y el tiempo que habitó ese cuerpo —su biogeografía— no solo fueron impregnados por la violencia, sino que también la impregnaron. El rito de vinculación al conflicto armado dejó marcas que exceden lo físico y se inscriben en la manera de habitar el mundo. A lo largo del testimonio se percibe una tensión constante entre la desvinculación del conflicto y el anhelo

por los días de lucha. El joven intenta borrar las marcas de su pasado, pero simultáneamente se ve impulsado a reescribirlas, a no olvidar su historia. Esta ambivalencia constituye una expresión clara del impacto duradero de la violencia sobre su subjetividad.

En la tesis laureada *Cuerpos en vilo*, Juan Pablo Giraldo, retomando a Laura Quintana (2020), señala que en estos contextos las muertes y bajas no son elaboradas como duelo, sino celebradas como triunfo y júbilo, incluso convertidas en motivo de condecoración y exaltación pública. Allí se movilizan lo que Quintana denomina “afectos destructivos”, afectos que encuentran justificación en determinados esquemas normativos de inteligibilidad, bajo los cuales se construye una amenaza permanente contra la vida propia y se exige, por tanto, toda defensa posible. En este marco, la violencia se presenta no solo como legítima, sino como necesaria.

La violencia no deja únicamente huellas físicas, sino también profundas cicatrices en la memoria y en la identidad. El proceso de desvinculación no consiste solo en un alejamiento material del grupo armado, sino en un intento —muchas veces inconcluso— de desarticular la pedagogía de la violencia que estructuró su forma de comprender el mundo, el bien, el mal y al otro. Sin embargo, como evidencia este testimonio, dicho proceso es profundamente complejo: las marcas del conflicto, tanto simbólicas como corporales, persisten y reaparecen en la vida cotidiana, en los recuerdos, en los afectos y en la forma de relacionarse con los demás. Los NNJs desvinculados siguen persiviendo esa violencia cultural normalizada en sus nuevos entornos y en estos no tienen armas con que defenderse.

"Ciertas manifestaciones inmunitarias, de rechazo, fijan como amenaza a ciertos 'otros' a través de discursos que bloquean formas de interdependencia y solidaridad entre los cuerpos."

Jacques Rancière (2020)

La desvinculación, entonces, no implica una neutralización automática de estas lógicas. El cuerpo permanece en tensión: entre el deseo de desprenderse de la identidad guerrera y la fuerza de los rituales, memorias y afectos que la sostuvieron. El riesgo no es solo la recaída en la violencia armada, sino la reproducción de sus esquemas simbólicos en otros ámbitos de la vida social.

Conclusiones

El testimonio de este joven desvinculado del conflicto armado evidencia cómo los rituales de poder, violencia y memoria desempeñan un papel central en la producción de subjetividades violentas. Desde la perspectiva de Francisco Jiménez, dichos rituales no solo refuerzan mecanismos de control y dominación, sino que configuran sujetos que internalizan la violencia como forma legítima de relación con el mundo y con los otros.

El análisis del ritual de pasaje tatuado con fuego permite comprender el cuerpo como un territorio simbólico y político, en el que se inscriben las huellas del conflicto armado y, al mismo tiempo, las posibilidades de resignificación subjetiva. Desde una perspectiva fenomenológica, el ritual no se reduce a un acto violento o disciplinario, sino que se revela como una experiencia vivida que estructura el tránsito del sujeto hacia un nuevo estatus, configurando sentidos de pertenencia, reconocimiento y ascenso dentro de una comunidad armada.

En este marco, el tatuaje con fuego opera como una marca de identidad encarnada, donde el dolor, la memoria y el reconocimiento colectivo se entrelazan. La experiencia corporal se constituye, así como un modo de acceso al mundo de la vida, en el que lo político emerge no desde la institucionalidad, sino desde prácticas simbólicas que ordenan las relaciones, jerarquías y vínculos comunitarios. Tal como sugiere Jaramillo(2018), lo político se juega en el ámbito de lo cotidiano y lo intersubjetivo, allí donde el sujeto se reconoce y es reconocido por otros.

El ritual de ascenso analizado muestra que, en contextos de guerra, la construcción de subjetividad se produce a través de mediaciones simbólicas profundamente corporales, que otorgan sentido a la experiencia de la violencia y la transforman en narrativa identitaria. Esta constatación resulta clave para los procesos de reintegración social, pues evidencia que la desvinculación del conflicto armado no implica una ruptura inmediata con los significados inscritos en el cuerpo, sino la necesidad de procesos pedagógicos que permitan su elaboración, resignificación y traducción ética.

Desde una perspectiva pedagógica, las conclusiones del estudio invitan a repensar la educación para la paz más allá de enfoques normativos o prescriptivos. La educación, entendida como práctica situada en el mundo de la vida, debe reconocer las experiencias corporales y rituales que han configurado la subjetividad de niños, niñas, adolescentes y excombatientes, para generar espacios de diálogo, escucha y reconstrucción del sentido. En este contexto, lo pedagógico se convierte en una mediación política que posibilita la reapropiación del cuerpo y de la memoria como condiciones para la participación ciudadana y la convivencia.

Finalmente, este trabajo aporta a los estudios de paz o como diría Toffler (1995) de las prácticas de la guerra, al mostrar que los rituales asociados a la guerra no desaparecen con el fin del conflicto, sino que continúan operando en la memoria y en el cuerpo de los sujetos. Comprenderlos desde una perspectiva fenomenológica y crítica permite abrir caminos para su transformación simbólica, orientada a la reconstrucción del tejido social y a la configuración de una cultura de paz basada en el reconocimiento del otro, la dignidad del cuerpo y la posibilidad de habitar un mundo común no violento.

El proceso de desvinculación, aunque indispensable, se encuentra atravesado por tensiones profundas. Las marcas del conflicto no desaparecen con la salida formal del grupo armado: persisten como huellas corporales, narrativas y afectivas que recuerdan constantemente una historia que no puede ser borrada sin más. En este sentido, la desvinculación no es un punto de llegada, sino un territorio en disputa.

La violencia —física, en el discurso oficial, simbólica y pedagógica— continúa modelando las trayectorias vitales de quienes han sido formados en estas escuelas de crueldad. Superar sus efectos no puede reducirse a una política de reintegración social instrumental; exige enfrentar críticamente el legado de una pedagogía de la violencia que ha dejado marcas profundas en los cuerpos, las memorias y las formas de significar la vida.

En este horizonte emerge una pregunta ineludible, que no cierra el análisis, sino que lo proyecta:

¿Con qué herramientas pedagógicas contamos los docentes para hacer frente a esta realidad y acompañar la reconstrucción ética, simbólica y subjetiva de los niños, niñas y jóvenes atravesados por la guerra?

Desde los nuevos estudios críticos en estas líneas emergentes de investigación encontramos en el estado del arte la propuesta teórica de Francisco Jiménez Bautista, la paz neutra, se entiende como una categoría crítica que pone el foco en la desactivación de los discursos, estructuras y prácticas que normalizan la violencia, incluso cuando esta no es explícita ni armada. A diferencia de la paz negativa (ausencia de guerra) y la paz positiva (presencia de justicia social), la paz neutra se sitúa en el plano cultural, simbólico y discursivo.

Jiménez sostiene que muchas sociedades se consideran “en paz” mientras reproducen violencias normalizadas —lenguaje discriminatorio, exclusión simbólica, estigmatización, desigualdad aceptada— es el caso de nuestro excombatiente en una ciudad elegida como modelo para este programa de apoyo, sin embargo en su ethos, en su diario vivir se reflejan discursos y modos de habitar excluyentes y estigmatizantes, que no generan alarma social porque han sido naturalizadas. La paz neutra, por tanto, busca romper esa neutralidad aparente, evidenciando que no hay neutralidad posible frente a la violencia cultural y todo esto solo es posible si contamos con una suficiente información de base en cada territorio, los datos aquí surgen como modelos a interpretar para las diferentes propuestas pedagógicas. Las ciencias sociales y los profesionales en estas áreas debemos propender por la integración de las diferentes ciencias para crear herramientas de paz que se traduzcan en seres de paz si lo abordamos desde la fenomenología, vincular la noción de husserl (1979) del mundo de la vida con la dimensión de lo político permite comprender la paz no solo como ausencia de violencia, sino como una forma de habitar el mundo con otros, fundada en experiencias intersubjetivas que hacen posible la participación, la reconciliación y la transformación

social. La dimensión de lo político se configura en el mundo de la vida como un horizonte intersubjetivo en el que se constituyen las prácticas comunitarias y el reconocimiento del otro (Jaramillo, 2011).

Herramientas académicas y tecnológicas para una pedagogía de paz aplicada al aula

La construcción de paz no puede limitarse a discursos teóricos: requiere estrategias pedagógicas concretas que articulen conocimiento académico, práctica territorial, innovación tecnológica y experiencias culturales que permitan a niñas, niños y jóvenes (NNJ) reconstruir identidades, resignificar memorias y repensar narrativas de violencia. En este sentido, la articulación entre la academia, el Estado y la comunidad se configura como una ruta indispensable para la educación en paz.

Investigación y formación desde la academia: el aporte del CEDAT

El Centro de Estudios sobre Conflicto, Violencia y Convivencia Social (CEDAT) de la Universidad de Caldas ha desarrollado una producción académica y proyectos de intervención orientados a la comprensión del conflicto armado, la violencia estructural y los procesos comunitarios de resistencia, memoria y convivencia. Desde diagnósticos participativos hasta sistematización de experiencias y acompañamiento psicosocial a estudiantes víctimas del conflicto, el CEDAT aporta herramientas conceptuales y metodológicas que pueden integrarse en el currículo escolar para transformar espacios educativos en escenarios de reflexión crítica y construcción colectiva de significado social (CEDAT, Universidad de Caldas).

En el aula, estas investigaciones se pueden traducir en:

- Unidades didácticas basadas en estudios de caso, que permitan comprender los efectos sociopolíticos del conflicto en territorios específicos.
- Análisis crítico de testimonios y relatos de vida, que promuevan la empatía, la reflexión y la articulación entre experiencias personales y procesos históricos.
- Proyectos colaborativos de memoria y territorialidad, que conecten saberes locales con conocimientos teóricos sobre violencia, paz y convivencia.

Innovación tecnológica para el bienestar integral: telesalud

La Universidad de Caldas, en alianza con su Facultad de Medicina, ha impulsado proyectos de telesalud orientados al acceso remoto a servicios de atención médica y psicosocial, especialmente en contextos rurales con limitaciones de acceso a servicios presenciales. Uno de estos desarrollos es la Cabina Móvil VirtualMente, una plataforma que combina inteligencia artificial y teleorientación en salud mental para apoyar procesos de atención,

prevención y acompañamiento en salud emocional. Sistemas como este pueden enriquecer la pedagogía de paz mediante:

- Talleres de alfabetización en salud digital que desarrollen competencias para el autocuidado y el acceso seguro a recursos de bienestar.
- Apoyo remoto a estudiantes y comunidades, complementando el acompañamiento psicosocial en contextos rurales o dispersos.
- Proyectos interdisciplinarios entre estudiantes de educación, salud y tecnología que promuevan campañas educativas de promoción de paz, prevención de violencia y autocuidado emocional.

Cartografías para la paz: la importancia de los datos y la información en terreno, visualización del territorio como narrativa

Herramientas geoespaciales y procesos de cartografía participativa constituyen recursos importantes para visualizar y comprender las dinámicas territoriales que atraviesan la violencia y la paz. Instituciones como el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) han impulsado foros y publicaciones enmarcados en la idea de “cartografías para la paz”, como los encuentros *Mapeando la Geografía de la Paz*, donde se socializa la importancia del análisis geoespacial en la planificación territorial orientada a la convivencia y la reconstrucción social. Este tipo de iniciativas propone que el mapa no solo represente coordenadas físicas, sino narrativas vividas por comunidades, integrando memoria, identidad y saberes locales en una visualización crítica del territorio (IGAC, 2025).

En el contexto educativo, la cartografía puede ser utilizada para:

- Mapear historias locales de conflicto y resiliencia como ejercicio de investigación social y memoria histórica.
- Desarrollar productos cartográficos colaborativos, donde estudiantes identifiquen patrones de violencia, desplazamiento y procesos de reconstrucción social.
- Integrar análisis geoespaciales con otros saberes curriculares (historia, ciencias sociales, arte) para fomentar la comprensión territorial como experiencia vivida.

Arte, memoria y educación: políticas públicas recientes

El Gobierno colombiano lanzó en 2025 el programa *Artes para la Paz*, liderado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes en articulación con el Ministerio de Educación Nacional. Este programa, descrito como la apuesta cultural y educativa más ambiciosa en la historia del país, busca llevar procesos de formación en música, danza, teatro, escritura creativa y producción audiovisual a instituciones educativas públicas en todo el territorio nacional, con metas para 2025 de atender aproximadamente a 400 000 estudiantes en 2 616 establecimientos educativos, y una proyección cuatrienal

de alcanzar un millón de beneficiarios (Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, 2025). Estas acciones consolidan al arte como herramienta pedagógica, medio para la convivencia y espacio de transformación social.

Además, el programa contempla la formación continua de artistas y formadores, dotaciones de instrumentos y alianzas con organizaciones culturales para fortalecer procesos en territorios históricamente excluidos, incluyendo regiones PDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial), ZOMAC (Zonas Más Afectadas por el Conflicto Armado) y comunidades étnicas (Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, 2025)

Un componente clave de esta política es la plataforma Ágora Virtual, una escuela de formación continua que ofrece cursos gratuitos y certificados que articulan arte, pedagogía, memoria y tecnología, fortaleciendo saberes para la construcción de paz y la transformación cultural en los territorios. (mincultura.gov.co)

La importancia del arte en la educación como herramienta para fortalecer la memoria, la identidad y la convivencia también ha sido reconocida recientemente en iniciativas legislativas como la aprobada ley que convierte la educación artística en asignatura obligatoria en los colegios públicos, fortaleciendo la idea de que el arte no es un complemento curricular sino un medio esencial para el desarrollo emocional, la convivencia y la cultura de paz en contextos afectados por conflicto. (El País)

Integración curricular en el aula y en zonas rurales

La articulación de estas herramientas —investigación académica, telesalud, cartografía participativa y educación artística— posibilita la construcción de una pedagogía de paz situada, contextualizada y transformadora. En particular, en zonas rurales afectadas por la violencia, estas prácticas pueden traducirse en propuestas educativas concretas:

- Laboratorios de convivencia territorial: proyectos colaborativos donde estudiantes, docentes y comunidades crean mapas de memoria, riesgos y resiliencia, conectando experiencias personales con análisis geoespacial y narrativas históricas.
- Programas de salud emocional y arte: actividades que integren la telesalud, la educación artística y la expresión creativa como medio de atención a secuelas psicosociales del conflicto.
- Formación docente para la paz: uso de cursos en plataformas como Ágora Virtual para fortalecer competencias pedagógicas que incorporen arte, memoria y análisis crítico en el currículo escolar.
- Integración transversal del arte: actividades transversales que utilicen música, teatro, danza y producción audiovisual para explorar historias de comunidad, identidad y reconciliación.

En síntesis, estas herramientas en proyectos de extensión no solo permiten intervenir en procesos de prevención de violencia y rehabilitación social, sino que también promueven una educación que reconoce al arte, la memoria, la emoción y el análisis territorial como ejes fundamentales para la construcción de paz desde el aula y desde los territorios.

Referencias

- Agamben, G. (1998). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida* (Trad. A. Gimeno Cuspinera). Pre-Textos.
- Arellano Velasco, M. (2008). *La guerra no es un juego: Uso y participación de niños en conflictos armados*. Universidad Internacional de Andalucía. dspace.unia.es
- Cárdenas Ángel, M., & Duarte Torres, J. (2008). *Niñez y conflicto armado: Aproximaciones desde la experiencia colombiana*
- Echavarría, J. M. (2007-2009). *La guerra que no hemos visto*. Museo de Arte Moderno de Bogotá
- Foundation for Inner Peace. (1996). *Un curso de milagros*. Foundation for Inner Peace
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz.
- Jiménez Bautista, F. (2009). *Paz neutra: Una propuesta epistemológica desde los estudios para la paz*. Universidad de Granada.
- Maisonneuve, J. (1991). *Los rituales*. Herder.
- Mèlich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Herder.
- Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder.
- Toffler, A., & Toffler, H. (1995). *Las guerras del futuro*. Plaza & Janés.
- Turner, V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Aldine.
- Van Gennep, A. (2008). *Los ritos de paso* (Trad. original publicada en 1909). Alianza
- Wessells, M. (1997). *Child soldiers: From violence to protection*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La violencia simbólica*. Fontamara
- Cuartas Montoya, G. (2024). *Geografías de la guerra y geografías de la esperanza*. Editores S. A.
- Cifuentes Patiño, M. R. (2015). Niñez y juventud, víctimas del conflicto armado: Retos para el trabajo social. *Tendencias y Retos*, (1), Artículo 11. (Si tienes volumen y páginas, conviene agregarlos)
- Cifuentes Patiño, M. R., Aguirre Álvarez, N., & Lugo Agudelo, N. V. (2011). Niñas, niños y jóvenes excombatientes: Revisión de tema. *Revista Eleuthera*, (5), 93-124. Universidad de Caldas. (Corrige "vol.%" que no es válido)

- Cifuentes Patiño, M. R. (2008). El sí y el otro en la constitución de la identidad: Niñas, niños y adolescentes desvinculados del conflicto armado. *Trabajo Social*, (10), 9–27. <https://doi.org/>
- Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- HIJOS e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad. (2012). *Hes escuela: Desaprendiendo para liberar*. United States Institute of Peace.
- Husserl, E. (1979). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (J. A. Muñoz, Trad.). Editorial Nacional. (Original publicado en 1936).
- Jaramillo, M. (2018). Educación para la paz en contextos de violencia armada. *Revista Colombiana de Educación*, 74, 45–62.
- Labov, W. (1972). *The transformation of experience in narrative syntax*. En *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* (pp. 354–396). University of Pennsylvania Press.
- Lopera, I. C. (2023). Las nuevas a(r)mas de casa: Mujeres excombatientes FARC-EP y construcción de paz en Colombia. *Revista de Paz y Conflictos*, 16, 37–54. <https://doi.org/10.30827/revpaz.16.21977>
- Mead, M. (1973). *Une éducation en Nouvelle-Guinée*. Payot.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder Editorial. Mèlich, J.-C. (2021). *La fragilidad del mundo*. Tusquets Editores. Mèlich, J.-C. (2023). *La condición vulnerable*. Fragmenta Editorial.
- Palacio Valencia, C., & Cifuentes Patiño, M. R. (2005). El departamento de Caldas: Su configuración como territorio de conflicto armado y desplazamiento forzado. *Trabajo Social*, (7), 99–110. Universidad Nacional de Colombia.
- Ruiz Botero, L. D., & Hernández, M. (2010). Nos pintaron pajaritos: El conflicto armado y sus implicaciones en la niñez colombiana. *Revista de Estudios Sociales*, (34), 45–67.