

Violencia Situada en la escuela rural: experiencias de niñas y niños en Nariño, Colombia

Gisela Riascos Benavides
Universidad de Navarra  

<https://dx.doi.org/10.5209/soci.107187>

Recibido: 29 de enero de 2026 • Aceptado: 7 de mayo de 2026

Resumen: Este artículo analiza cómo niñas, niños y adolescentes rurales en Nariño (Colombia) observan la violencia situada en su entorno escolar y cómo, a partir de esa observación, se configuran categorías prácticas para comprenderla, anticiparla y resistirla. Con un enfoque sociojurídico y aportes de los estudios sociales de la infancia, se desarrolla una revisión documental cualitativa de normas, jurisprudencia y documentación pública de derechos humanos, complementada con evidencia secundaria de relatos y testimonios publicados sobre experiencias escolares en contextos de conflicto. El análisis se organiza en cuatro dinámicas que estructuran la exposición a la violencia en la escuela rural: (i) reclutamiento y utilización de niñas y niños; (ii) desplazamiento forzado y confinamiento; (iii) ocupación, ataques y militarización de instituciones educativas, incluida la presencia de minas en entornos escolares; y (iv) amenazas y violencia contra docentes con impacto directo en continuidad pedagógica y permanencia. Los resultados muestran que la escuela se desplaza, en la experiencia infantil, de “lugar seguro” a “lugar expuesto”, y que las respuestas institucionales intermitentes producen una forma de violencia institucional observable por infancias, expresada en categorías como “zona peligrosa”, “silencio” y “nadie responde”. Se discute que la garantía del derecho a la educación, evaluada mediante el estándar de las 4A, exige medidas de protección escolar territorializadas, prevención del reclutamiento articulada con política educativa y fortalecimiento de mecanismos de cuidado y permanencia docente.

Palabras clave: Infancia, Violencia, Conflicto armado, Educación, Ruralidad.

PT Violência situada em escolas rurais: experiências de meninas e meninos em Nariño, Colômbia

Resumo: Este artigo analisa como crianças e adolescentes rurais em Nariño, Colômbia, percebem a violência em seu ambiente escolar e como, com base nessa percepção, desenvolvem categorias práticas para compreendê-la, antecipá-la e resistir a ela. Utilizando uma abordagem sociojurídica e baseando-se em contribuições dos estudos sociais da infância, realiza-se uma revisão documental qualitativa de normas, jurisprudência e documentação pública de direitos humanos, complementada por evidências secundárias de narrativas e depoimentos publicados sobre experiências escolares em contextos de conflito. A análise está organizada em torno de quatro dinâmicas que estruturam a exposição à violência em escolas rurais: (i) recrutamento e utilização de crianças e adolescentes; (ii) deslocamento forçado e confinamento; (iii) ocupação, ataques e militarização de instituições educacionais, incluindo a presença de minas terrestres em ambientes escolares; e (iv) ameaças e violência contra professores com impacto direto na continuidade e permanência na educação. Os resultados mostram que, na experiência das crianças, a escola passa de um “lugar seguro” para um “lugar exposto”, e que as respostas institucionais intermitentes produzem uma forma de violência institucional observável por crianças e adolescentes, expressa em categorias como “zona”, “rota perigosa”, “silêncio” e “ninguém responde”. Argumenta-se que a garantia do direito à educação, avaliada pelo padrão 4A, requer medidas de proteção escolar territorializadas, prevenção de recrutamento integrada à política educacional e mecanismos fortalecidos de apoio e retenção de professores.

Palavras-chave: Infância, Violência, Conflito armado, Educação, Ruralidade.

ENG Situated Violence in rural school: experiences of girls and boys in Nariño, Colombia

Abstract: This article analyzes how rural children and adolescents in Nariño, Colombia, perceive violence in their school environment and how, based on this perception, they develop practical categories to understand, anticipate, and resist it. Using a socio-legal approach and drawing on contributions from social studies of childhood, a qualitative documentary review of norms, jurisprudence, and public human rights documentation

is conducted, supplemented by secondary evidence from published narratives and testimonies about school experiences in conflict contexts. The analysis is organized around four dynamics that structure exposure to violence in rural schools: (i) recruitment and use of children and adolescents; (ii) forced displacement and confinement; (iii) occupation, attacks, and militarization of educational institutions, including the presence of landmines in school environments; and (iv) threats and violence against teachers with a direct impact on educational continuity and retention. The results show that, in children's experience, school shifts from a "safe place" to an "exposed place", and that intermittent institutional responses produce a form of institutional violence observable by children and adolescents, expressed in categories such as "zone", "dangerous route", "silence", and "no one answers". It is argued that guaranteeing the right to education, assessed using the 4A standard, requires localized school protection measures, recruitment prevention integrated with educational policy, and strengthened mechanisms for teacher support and retention.

Keywords: Childhood, Violence, Armed conflict, Education, Rurality.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco Teórico. 2.1. Infancia, violencia observada y categorías prácticas. 2.2. Violencia situada y escuela rural: territorialidad en Nariño. 2.3. Violencia institucional: definición operativa y criterios sociojurídicos. 2.4. Derecho a la educación: derecho exigible en contextos de conflicto. 3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. La escuela como territorio en disputa: entre la promesa del refugio y la cotidianidad del riesgo armado. 4.2. Subjetividad infantil frente al conflicto: miedo, estigma y la geografía de las minas. 4.3. Violencia institucional: la escuela y el sistema de protección como experiencia de abandono. 4.4. Reclutamiento y trayectorias escolares: la violencia "desde dentro" y los repertorios de resistencia. 4.5. Síntesis transversal de hallazgos. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias Bibliográficas.

Cómo citar: Riascos Benavides, G. (2026). Violencia Situada en la escuela rural: experiencias de niñas y niños en Nariño, Colombia. *Sociedad e Infancias*, 10(1), 69-81. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.107187>

1. Introducción

La infancia no es un tránsito demográfico efímero, sino un componente estructural de la vida social. Aunque sus integrantes se renuevan, esta etapa del ser humano permanece como una posición social específica, atravesada por relaciones de dependencia, poder y ciudadanía desigual. En contextos de conflicto armado, esa posición adquiere una densidad particular en niñas, niños y adolescentes, quienes no solo padecen la violencia, sino que la observan, la interpretan y la nombran en espacios cotidianos que, en principio, deberían operar como ámbitos de cuidado y garantía de derechos.

Entre esos espacios, la escuela rural ocupa un lugar central, además de ser institución pública y ámbito de socialización, constituye, para muchas comunidades, un soporte de continuidad biográfica y una forma concreta de presencia estatal. Como afirma Soto Builes (2017), estos lugares son un espacio público de constitución de ciudadanía y humanidad. Es por ello que, en términos normativos, el derecho a la educación se vincula con el pleno desarrollo de la personalidad y el respeto por los derechos humanos, de conformidad con estándares internacionales y constitucionales (Constitución Política de Colombia [CP], 1991; Naciones Unidas, 1948)

Este artículo se sitúa en el departamento de Nariño (Colombia), un territorio fronterizo con Ecuador cuya ubicación estratégica en el litoral Pacífico le confiere una alta complejidad geopolítica. Su geografía, que alterna entre la cordillera andina y la selva densa, ha facilitado históricamente el control territorial de actores armados y el establecimiento de corredores para economías ilícitas. En este escenario de presencia estatal fragmentada, Nariño registra impactos desproporcionados sobre la población infantil (Assessment Capacities Project [ACAPS], 2022a). Así, la escuela rural se configura como una institución ambivalente puesto que puede ser vivida como refugio y continuidad, pero también como lugar de riesgo y control, que al ser militarizada y ocupada se convierte en objetivo de ataques. Este doble sentido no constituye un mero dato de seguridad; implica una reconfiguración del significado social de la escuela y, en consecuencia, de las condiciones reales de ejercicio del derecho a la educación.

La literatura sobre educación y conflicto armado ha mostrado que la violencia interrumpe trayectorias educativas mediante reclutamiento, desplazamiento, confinamiento, amenazas, daños a la infraestructura educativa y violencia contra docentes, además de producir afectaciones psicosociales y desertión (Perfetti, 2004). Sin embargo, el análisis con frecuencia permanece en un plano estructural donde la infancia aparece principalmente como objeto de protección.

En diálogo con aportes que destacan la agencia y participación de niñas y niños, este trabajo desplaza el foco hacia la producción de sentido vinculada a la experiencia escolar. En razón de ello, interesa comprender qué categorías prácticas emergen cuando la niñez rural y las comunidades educativas enfrentan la violencia como condición cotidiana y no como evento excepcional. Esta transición resulta especialmente relevante cuando la experiencia infantil no solo registra violencia directa, sino también formas de violencia institucional asociadas a omisiones, respuestas intermitentes o fallas de protección, particularmente visibles frente al reclutamiento y la reintegración educativa (Defensoría del Pueblo, 2021; Gonzáles Uribe, 2016).

Desde esta perspectiva, el problema que organiza el artículo puede formularse así: ¿cómo se vuelve observable la violencia armada e institucional en la experiencia escolar de infancia rural en Nariño y qué categorías prácticas se configuran para nombrarla, anticiparla y resistirla? Esta pregunta permite articular, en un mismo plano analítico, el entorno territorial de afectación, las experiencias y sentidos que circulan alrededor de la escuela, y las exigencias de garantía reforzada del derecho a la educación en contextos de conflicto.

Al respecto, el objetivo general es analizar cómo la violencia armada e institucional observable reconfigura el derecho a la educación y la vida escolar de las niñas, niños y adolescentes. Como objetivos específicos, se propone: (a) caracterizar las principales dinámicas de afectación a la escuela rural asociadas al conflicto (reclutamiento, desplazamiento/confinamiento, ocupación/ataques y violencia contra docentes); (b) identificar categorías reconstruidas desde documentación pública con evidencia narrativa y en relatos secundarios que expresan cómo la persona menor de 18 años interpreta el riesgo y el lugar de la escuela en contextos violentos; y (c) discutir las implicaciones sociojurídicas, de dichas categorías, para la garantía del derecho a la educación con enfoque de infancia y adolescencia.

2. Marco teórico

2.1. Infancia, violencia observada y categorías prácticas

En contextos de conflicto armado, las niñas, niños y adolescentes se encuentran expuestos a dinámicas de violencia que afectan su desarrollo integral y alteran los vínculos familiares, comunitarios y escolares, con impactos emocionales y sociales de corto y largo plazo (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2017). En consecuencia, la población infantil y adolescente no es únicamente receptora pasiva del daño ni víctimas de “daños colaterales” de la guerra (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad [CEV], 2022; Save the Children, 2019), sino sujetos de derechos con capacidad de comprensión y participación.

En este estudio, las categorías prácticas se definen como esquemas de percepción y acción que emergen de la interacción dialéctica (Bourdieu, 2009) entre la subjetividad infantil y las estructuras de violencia en el territorio. Desde los Estudios Sociales de la Infancia (ESI), estas categorías se entienden como manifestaciones de la agencia social, donde los niños dejan de ser receptores pasivos para convertirse en intérpretes activos de su realidad (Prout y James, 1997). Bajo esta lógica, dichas nociones constituyen conocimientos situados (Haraway, 1988) que, lejos de ser meras percepciones subjetivas, operan como un saber localizado y pragmático. Por lo tanto, las categorías prácticas funcionan como la traducción de ese conocimiento situado en criterios de navegabilidad social; es decir, herramientas que permiten a la niñez rural interpretar una geografía del riesgo donde la presencia institucional es, a menudo, intermitente.

En la práctica, nociones vinculadas a binomios como riesgo/seguridad, silencio/denuncia, o pertenencia/estigma no son solo abstracciones, sino que orientan conductas vitales: asistir o no asistir a la escuela, callar o hablar, desplazarse o permanecer. Estas categorías permiten a los sujetos anticipar peligros en entornos de amenaza (Arellano Velasco, 2008). Esta aproximación es consistente con enfoques que reconocen la capacidad interpretativa de la infancia incluso en contextos de guerra, sin romantizar su agencia ni desconocer las asimetrías de poder que atraviesan su vida social.

En el conflicto armado colombiano, tales categorías suelen emerger alrededor de experiencias como el reclutamiento y la utilización de la niñez rural por parte de actores armados, así como en procesos de desvinculación y reintegración. En estos escenarios, la estigmatización social, comunitaria o escolar puede reforzar el silencio, el ocultamiento de identidad o la autoexclusión como estrategias de autoprotección (González Uribe, 2016). Estas dinámicas se profundizan cuando no existen mecanismos eficaces de acogida y protección que favorezcan la reintegración, sostengan la permanencia escolar y fortalezcan los vínculos comunitarios (Defensoría del Pueblo, 2021; Jurisdicción Especial para la Paz [JEP], 2019).

La centralidad analítica de estas categorías no es meramente descriptiva. En clave sociojurídica, permiten examinar cómo la violencia armada e institucional se vuelve legible para la niñez rural y cómo esa legibilidad incide en la realización del derecho a la educación. Así, cuando la escuela es nombrada como “zona peligrosa” o el trayecto como “camino riesgoso”, no se trata de un recurso retórico, sino de un indicio del modo en que el derecho se vuelve condicional en la experiencia vivida, aun cuando exista formalmente una oferta escolar.

2.2. Violencia situada y escuela rural: territorialidad en Nariño

La violencia “situada” exige un análisis territorializado, dado que sus manifestaciones dependen de condiciones geopolíticas, sociales e institucionales específicas. Asimismo, es necesario precisar que lo rural en este estudio no se limita a una categoría geográfica o demográfica, sino que se define desde la especificidad latinoamericana como una ruralidad en disputa. A diferencia de las visiones que asocian lo rural con la pasividad paisajística, en Nariño esta condición se define por una “territorialidad en tensión”, donde la precariedad de la infraestructura estatal y la multiactividad económica coexisten con lógicas de gobernanza de grupos armados (Pérez, 2004). Esta especificidad se caracteriza por una interdependencia profunda entre el territorio, el ciclo vital de la niñez y la escuela, siendo esta última, en ocasiones, la única presencia institucional en geografías de difícil acceso.

Bajo estas condiciones, las disputas armadas y el control social se expresan mediante patrones como amenazas, confinamientos, reclutamiento, ocupación o instrumentalización de escuelas, presencia de minas antipersonal (MAP) y municiones sin explotar (MUSE), así como ataques a la infraestructura. Estos

patrones reconfiguran el entorno escolar y alteran la experiencia educativa en sus condiciones materiales y simbólicas.

En el departamento de Nariño, distintos informes subrayan una afectación humanitaria persistente asociada a la presencia de actores armados y economías ilícitas, con impactos desproporcionados sobre las niñas, niños y adolescentes en zonas rurales (ACAPS, 2022a, 2022b; Internal Displacement Monitoring Centre [IDMC], 2025; Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz [INDEPAZ], 2025). Estas dinámicas inciden, además, en la prestación efectiva y continua de servicios esenciales como salud, educación y alimentación, particularmente en territorios con conectividad limitada y control territorial disputado. La localización fronteriza y la competencia por corredores estratégicos refuerzan este escenario, al consolidar incentivos para el control armado y la regulación coercitiva de la vida rural (Mouly *et al.*, 2016).

Según Perfetti (2004), problemáticas estructurales como la precariedad económica de las familias rurales, la inseguridad y la priorización estatal del gasto militar sobre la inversión educativa, incrementan el ausentismo escolar, y puede favorecer formas de trabajo infantil y adolescente asociadas a economías ilícitas, elevando el costo de oportunidad de la escuela y erosionando expectativas educativas. En Nariño, estas tendencias se observan en interacción con condiciones territoriales particulares, donde la violencia se integra en el diario vivir y se vuelve directamente observable para quienes habitan y transitan el entorno escolar.

La territorialidad es determinante porque condiciona tanto la vulnerabilidad como la respuesta institucional frente a riesgos específicos, como la instalación de MAP en rutas de acceso escolar, el aumento de confinamientos forzados y el reclutamiento ilícito (Global Coalition to Protect Education from Attack [GCPEA], 2024; Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios [OCHA], 2024). En relación con el reclutamiento, la apertura del Caso 07 por la Jurisdicción Especial para la Paz (2019) refuerza la gravedad y persistencia de la violencia contra la niñez rural en el marco del conflicto armado en Colombia.

A nivel interpretativo, resulta clave distinguir entre la coerción directa (uso de fuerza, amenaza, secuestro o traslado forzado) y coacción estructural (pobreza, ausencia de oferta educativa pertinente y debilitamiento de alternativas vitales). En esa línea, Springer (2012) interpreta el reclutamiento como una “estrategia de supervivencia” juvenil en territorios donde la violencia reordena las opciones vida, lo que ayuda a comprender por qué categorías administrativas como la voluntariedad resultan insuficientes ante evidencias de traslados coercitivos (Human Rights Watch, 2003).

Por ello, la educación rural no puede analizarse únicamente como infraestructura, sino como una institución inserta en una estructura territorial donde seguridad, conectividad, movilidad y presencia estatal condicionan el acceso y la permanencia de las niñas y niños. Desde esta perspectiva, la escuela rural aparece como institución ambivalente: representa una promesa de protección y desarrollo, pero también puede convertirse en un escenario de instrumentalización armada. La evidencia internacional y los datos verificados por Naciones Unidas en el país, reportados por UNICEF Colombia, confirman la vigencia de estos riesgos, al documentar ataques, reclutamientos y ocupaciones militares de escuelas en años recientes (GCPEA, 2024; UNICEF Colombia, 2025a, 2025b).

2.3. Violencia institucional: definición operativa y criterios sociojurídicos

En este marco, la violencia institucional se conceptualiza como un conjunto de omisiones y respuestas tardías, fragmentadas o insuficientes, así como prácticas administrativas que trasladan el costo del riesgo a docentes y familias. En contextos de conflicto armado, esta violencia se manifiesta en fallas de prevención y protección, en la ausencia de articulación interinstitucional y en respuestas que no logran sostener condiciones mínimas de seguridad para la vida escolar (Defensoría del Pueblo, 2021). Aunque dichas respuestas enfrentan límites operativos y de cobertura, la evidencia disponible muestra que con frecuencia no incorporan plenamente enfoques diferenciales y territoriales, lo que contribuye a mantener brechas de protección para niñez rural (Gamboa *et al.*, 2021).

Para efectos analíticos, resulta útil distinguir esta violencia institucional de la violencia estructural. Mientras la estructural remite a condiciones persistentes de precariedad y exclusión que incrementan la vulnerabilidad, la institucional se expresa cuando el Estado, a través de sus dispositivos de garantía, no logra prevenir, responder o restituir derechos de manera oportuna y efectiva, particularmente en escenarios de enfrentamientos armados. En tales circunstancias la intermitencia de las medidas y la debilidad de sistemas como las alertas temprana deterioran la permanencia escolar y normalizan el riesgo como parte de la cotidianidad (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento [CODHES], 2001; Defensoría del Pueblo, 2023).

En esta línea, la omisión estatal puede profundizar el daño causado por el conflicto armado, al prolongar situaciones de desprotección o trasladar a las víctimas la carga de gestionar su seguridad. En contextos de desplazamiento forzado, por ejemplo, la jurisprudencia constitucional colombiana ha reconocido la persistencia de fallas estructurales de garantía y la necesidad de medidas reforzadas para restituir derechos en clave de enfoque diferencial (Corte Constitucional, Sentencia T-025, 2004). Desde la experiencia escolar esta intermitencia se observa como discontinuidad, ausencia de garantías y debilidad de mecanismos de protección, lo que afecta no solo el acceso, sino la posibilidad de sostener vínculos pedagógicos y comunitarios.

Estas condiciones se experimentan como abandono y exclusión institucional. En situaciones de desplazamiento, no basta con la asignación formal de un cupo escolar si persisten el hambre, el estigma,

el trauma y la ausencia de apoyo psicosocial; en tales casos, la violencia se desplaza al terreno de la clasificación social y la exclusión. Testimonios recogidos por CODHES muestran cómo niños y niñas desplazados internalizan vergüenza y evitan revelar su condición en la escuela, lo que erosiona su pertenencia y limita la participación educativa (CODHES, 2001). De manera convergente, los fenómenos de desplazamiento y confinamiento afectan la educación por múltiples vías, tales como la ruptura del tejido social, el empobrecimiento rural y la pérdida de soportes familiares, que fragmentan trayectorias educativas y proyectos de vida en la infancia y la adolescencia (CODHES, 2025).

2.4. Derecho a la educación: derecho exigible en contextos de conflicto

La articulación con la teoría de los bienes humanos básicos de Finnis (2000) permite comprender el conocimiento como un bien que posee valor en sí mismo y cuya realización requiere condiciones sociales mínimas. En ese sentido, la educación puede entenderse como una institucionalización social decisiva para la participación de las niñas, niños y adolescentes en el bien del conocimiento y en el desarrollo de capacidades asociadas al descubrimiento, comprensión y el juicio razonable. Desde una comprensión normativa y sociojurídica, el derecho a la educación se orienta, además, al desarrollo integral y a la formación para la vida democrática (Naciones Unidas, 1948).

En el ordenamiento constitucional colombiano, este derecho se vincula con la dignidad humana y con obligaciones estatales de prestación, regulación y garantía, particularmente cuando se trata de infancia en situación de vulnerabilidad reforzada (CP, 1991, art. 44). En contextos de conflicto armado, la educación no puede evaluarse únicamente por indicadores de cobertura o matrícula; su exigibilidad se verifica en las condiciones reales de acceso y permanencia, y en la posibilidad de que la escuela funcione como entorno protector y pedagógicamente viable.

Para operacionalizar esta exigibilidad, se adopta el estándar analítico de las 4A (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad; por sus términos en inglés *availability, accessibility, acceptability* y *adaptability*) propuesto por Tomaševski (2002, 2004a), útil para traducir afectaciones violentas y déficits institucionales en fallas verificables de garantía. Este marco permite distinguir, entre otras, las siguientes situaciones: el cierre de centros, la ocupación de instalaciones o la ausencia docente por amenazas (disponibilidad); las restricciones de movilidad por minas, confinamientos o control territorial (accesibilidad); el deterioro del clima escolar por hostigamientos, miedo y reclutamiento (aceptabilidad); y la insuficiencia de respuestas educativas para atender trauma, desarraigo o reintegración tras desplazamiento forzado (adaptabilidad).

Finalmente, la violencia contra docentes constituye un vector central de vulneración del derecho a la educación. Amenazas, extorsiones, desplazamiento o asesinato del magisterio afectan la continuidad educativa y debilitan los vínculos socioafectivos que sostienen la permanencia escolar. Reportes de organizaciones de derechos humanos y registros sindicales han documentado la sistematicidad del riesgo docente y su relación con persecución, violencia antisindical y control territorial, con impactos directos sobre comunidades educativas rurales (Comisión Colombiana de Juristas, 2004; Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación [FECODE], 2019).

Estos elementos conectan el plano normativo con la experiencia escolar en la ruralidad colombiana. Así, lo que para el ordenamiento jurídico se formula como obligación estatal de garantía puede presentarse, para el alumnado, como “no escuela”, “escuela interrumpida” o “escuela como amenaza”, categorías cuya identificación resulta central para el análisis sociojurídico propuesto en este estudio.

3. Metodología

Este artículo adopta un diseño de análisis documental con enfoque sociojurídico. Este enfoque permite articular el plano normativo del derecho a la educación, desde estándares nacionales e internacionales, con evidencia empírica secundaria sobre afectaciones concretas de la violencia en territorios rurales. La investigación se delimita geográficamente al departamento de Nariño y temporalmente al periodo 2004 – 2025, con el fin de captar tanto el hilo jurisprudencial asociado a la declaración del Estado de Cosas Inconstitucional (ECI) en materia de desplazamiento forzado como la evolución reciente de reportes humanitarios y educativos.

El recorte temporal se justifica por la Sentencia T-025 de 2004, que declaró el ECI frente al desplazamiento forzado y estableció obligaciones reforzadas de seguimiento. A partir de este hito, se incorporan autos de seguimiento relevantes para el enfoque diferencial y la persistencia de la crisis humanitaria. En conjunto, estos pronunciamientos constituyen fuentes documentales clave para evaluar la continuidad de vulneraciones y la consistencia de las medidas estatales vinculadas con la garantía de derechos de la infancia en contextos de conflicto.

La unidad de análisis es la experiencia escolar en contextos de violencia situada. El corpus documental se integró mediante un muestreo intencional orientado por criterios de pertenencia territorial y temática. Se incluyeron documentos con referencia directa a Nariño y, cuando la fuente era de alcance nacional, aquellos que aportaran evidencia aplicable al contexto rural (por ejemplo, patrones de afectación a escuelas, MAP/ MUSE, confinamiento, reclutamiento o violencia contra docentes). En ese orden de ideas, los criterios de selección aplicados para la conformación del corpus fueron los siguientes:

- Criterio temporal: Documentos publicados entre 2004 y 2025, periodo que cubre hitos clave de la política de protección y el recrudecimiento del conflicto armado en Nariño.

- Criterio temático: Informes que contuvieran secciones específicas sobre niñez, educación rural y conflicto armado en el suroccidente colombiano.
- Criterio de representatividad narrativa: Se priorizaron documentos que incluyeran testimonios directos, relatos de vida o evidencia de la voz infantil, asegurando que las atribuciones sobre la posición de niños y niñas no fueran meras inferencias, sino que tuvieran base en su experiencia relatada.

El proceso de búsqueda inicial en bases de datos y repositorios institucionales permitió identificar 85 documentos potencialmente relevantes. Tras un proceso de selección basado en la pertinencia directa con la zona rural de Nariño y la suficiencia de datos sobre el entorno escolar, se consolidó el corpus final de 48 documentos. Para facilitar la trazabilidad de esta selección, se incluye en el Anexo 1 el listado descriptivo de las fuentes principales.

Dichas fuentes se categorizaron en tres tipologías para su análisis: a) instrumentos normativos y jurisprudenciales (12 documentos), que incluyen sentencias de la Corte Constitucional de Colombia y Autos de la JEP; b) informes técnicos de organismos de protección y monitoreo (24 documentos), provenientes de entidades como Defensoría del Pueblo, OCHA, ACAPS, UNICEF Colombia, IDMC e ICBF; y c) reportes de sociedad civil, organizaciones de derechos humanos y magisterio (12 documentos), como INDEPAZ y FECODE, que incorporan evidencia narrativa (testimonios o relatos secundarios) sobre la vida escolar en el conflicto. La selección de este corpus priorizó documentos que permiten identificar categorías prácticas y repertorios de afrontamiento identificados en las fuentes, por ejemplo, escuela como “zona de riesgo”, “ruta peligrosa”, “silencio” o “refugio”, con el propósito de interpretar cómo la violencia se vuelve observable y orienta decisiones escolares.

El procesamiento de la información se realizó mediante una matriz de sistematización y una codificación temática de doble nivel. En el primer nivel (descriptivo), se categorizaron las dinámicas de afectación: reclutamiento y utilización de niñas y niños, desplazamiento o confinamiento, ocupación de escuelas, y violencia contra docentes. En el segundo nivel (analítico), se identificaron categorías de sentido reconstruidas y repertorios de afrontamiento identificados en las fuentes, por ejemplo, escuela como “zona de riesgo”, “ruta peligrosa”, “silencio” o “refugio”, con el propósito de interpretar cómo la violencia se vuelve observable y orienta decisiones escolares.

Operacionalización de “categorías prácticas”

Para construir las categorías prácticas atribuibles a la niñez rural, se extrajeron de cada documento fragmentos narrativos (testimonios directos o relatos secundarios reproducidos por docentes, familias u organizaciones) referidos a la experiencia escolar y al entorno de seguridad. Estos fragmentos se trataron como unidades de significado y se codificaron con (i) un código in vivo que conserva la expresión literal o una paráfrasis fiel empleada en la fuente, por ejemplo, “zona de riesgo”, “ruta peligrosa”, “tocó callar”, “nadie responde”, y (ii) un código analítico vinculado a la dinámica de afectación y a la dimensión 4A comprometida. En una segunda ronda, los códigos in vivo se agruparon por afinidad semántica y función práctica, resultando en categorías prácticas reconstruidas.

Para robustecer la validez interpretativa, se aplicó triangulación de fuentes (Bericat, 1998), contrastando: (i) obligaciones y estándares jurídicos; (ii) reportes institucionales y humanitarios; y (iii) relatos secundarios contenidos en informes y estudios. Este contraste permitió vincular fallas de garantía con condiciones territoriales específicas y con sentidos atribuidos a la escuela en los relatos documentados. En términos éticos, aunque se utilizó exclusivamente información secundaria, el tratamiento de relatos se orientó por criterios de no maleficencia y cuidado, evitando reproducir detalles que habilitaran identificación indirecta de personas y comunidades, y manteniendo el anonimato tal como fue presentado en las fuentes originales.

4. Resultados

Esta sección presenta los principales hallazgos derivados del análisis del corpus documental. Los resultados describen cómo la violencia se configura en la vida escolar y qué categorías prácticas emergen en la experiencia de las niñas, niños y adolescentes. El énfasis no recae únicamente en “cuánto” daño ocurre, sino en cómo se estructura en su vida educativa, qué significados produce y qué respuestas, a veces mínimas, a veces creativas, se despliegan desde la escuela y la comunidad.

4.1. La escuela como territorio en disputa: entre la promesa del refugio y la cotidianidad del riesgo armado

El examen del corpus documental permite establecer un primer hallazgo: la desnaturalización de la escuela como espacio de protección en contextos rurales. Para una parte de la niñez rural, la violencia no se presenta como un episodio excepcional, sino como una condición ambiental que reconfigura trayectorias escolares, rutinas familiares y umbrales cotidianos de seguridad. En marco, la escuela deja de operar como refugio y pasa a ser un escenario expuesto: la violencia armada no solo ocurre “alrededor” del entorno escolar, sino que incide directamente sobre él mediante amenazas, ocupaciones, restricciones de movilidad y ataques a la infraestructura educativa.

El Informe Final de la Comisión de la Verdad documenta que la violencia contra comunidades escolares se recrudeció de manera significativa entre 2002 y 2009, en paralelo con ciclos de disputa por el control territorial (CEV, 2022). Este antecedente aporta la dimensión histórica del hallazgo y muestra que la victimización escolar no constituye un fenómeno marginal, sino una realidad persistente en el tiempo. En un

plano más reciente, UNICEF Colombia reporta que, entre 2020 y 2024, se verificaron 152 ataques y casos de uso militar de escuelas en el país (UNICEF Colombia, 2025b).

En el departamento de Nariño, estos patrones adquieren particular relevancia. Los reportes de monitoreo humanitario señalan al departamento como un foco recurrente de afectaciones a la infraestructura y, especialmente, de instalación de artefactos explosivos en rutas de acceso escolar (OCHA, 2024). Esta configuración territorial sitúa a docentes, estudiantes y familias ante decisiones de alto costo: sostener la continuidad educativa puede incrementar la exposición al riesgo, mientras que la suspensión de actividades profundiza la desigualdad y la desvinculación escolar, con efectos indirectos sobre otras formas de victimización.

La evidencia documental también registra respuestas locales de adaptación ante el peligro. En un caso documentado en Nariño, la ocupación reiterada de un centro escolar condujo al traslado de clases a una carpa improvisada, decisión motivada por el temor y la percepción del riesgo inminente (De la Rosa, 2025). En esta reconfiguración, el lenguaje asociado a la escuela cambia: deja de nombrarse como “institución” y se describe como “zona peligrosa”, lo que expresa un desplazamiento de significado, del lugar de aprendizaje al lugar de amenaza, observado en los relatos consignados.

Finalmente, el corpus muestra que las afectaciones no se limitan al daño físico. En municipios como Los Andes (Nariño), se reportan presiones e intentos de incidencia ideológica sobre la persona menor de edad de 18 años, lo que amplía la comprensión del daño hacia dimensiones simbólicas y relaciones del hecho escolar (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2025). En conjunto, estos elementos contribuyen a explicar la normalización del peligro en la experiencia escolar del alumnado. La escuela deja de ser percibida de forma estable como un espacio civil seguro y se convierte en un lugar permanente condicionado por la disputa armada del territorio.

4.2. Subjetividad infantil frente al conflicto: miedo, estigma y la geografía de las minas

Un segundo hallazgo es que la violencia, observada desde la infancia y adolescencia rural, se organiza en categorías prácticas (saberes situados) que orientan la conducta cotidiana y condicionan la permanencia escolar. Estas categorías no operan como abstracciones, sino como marcos interpretativos construidos en la interacción con hechos violentos y con experiencias reiteradas de ausencia o insuficiencia institucional. En los documentos analizados aparecen expresiones recurrentes del tipo “por aquí no se pasa”, “de esto no se habla” o “mejor que no sepan que soy desplazado”, que condensan mandatos de autocuidado, silencio y manejo reputacional, y muestran cómo el entorno escolar es filtrado por un cálculo permanente de riesgo.

En este marco, la estigmatización se identifica como una forma persistente de violencia social. Los relatos sobre niñez desplazada evidencian que el miedo no se agota en la amenaza del actor armado, sino que se prolonga en el señalamiento comunitario y en la sospecha cotidiana (CODHES, 2001; Soto Builes, 2017). La categoría infantil de “ser visto” como un riesgo, ser etiquetado o culpabilizado, opera como una barrera invisible de acceso y participación: el intento de ocultar el desplazamiento para evitar la vergüenza pública termina por erosionar el vínculo afectivo y pedagógico con la escuela.

Esta geografía del riesgo adquiere una dimensión material especialmente grave con la presencia de MAP y MUSE en rutas y entornos escolares. Entre 2022 y 2024, se registraron cerca de 1.900 eventos asociados a estos artefactos con impactos directos sobre escuelas rurales, según el reporte la Campaña Internacional para la Prohibición de las Minas Antipersonal (ICBL, por sus siglas en inglés) (2024). En Nariño, esta dinámica ha ocasionado cierres prolongados: en el municipio de Samaniego, la contaminación de rutas escolares impidió la asistencia a clases durante meses (OCHA, 2024). En consecuencia, la interrupción y deserción escolar se explica menos por desinterés educativo que por restricciones materiales en el desplazamiento y por el incremento objetivo del peligro en el trayecto (Cabra Torres, 2023; Perfetti, 2004).

Al mismo tiempo, el desplazamiento interno mantiene magnitudes críticas (IDMC, 2025), en particular en Nariño (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2024) y se articula con fenómenos de confinamiento que restringen movilidad y acceso a servicios básicos (ACAPS, 2022b). En este escenario se aprecia con claridad el carácter situado de la violencia: niñas y niños aprenden a “leer” el riesgo en puntos concretos del territorio (el puente, la cancha, los caminos) y también en señales sociales, como el silencio adulto. En términos descriptivos, el corpus sugiere que la experiencia educativa queda condicionada por factores extraescolares que delimitan, en la práctica la posibilidad misma de “llegar” a la escuela.

4.3. Violencia institucional: la escuela y el sistema de protección como experiencias de abandono

Un tercer hallazgo es que la niñez rural no solo observa la violencia armada, sino que también identifica y elabora categorías prácticas sobre la violencia institucional. En el corpus analizado, esta violencia no se expresa principalmente como agresión física estatal, sino como un patrón de omisión, respuesta tardía y desprotección que desplaza la gestión del riesgo hacia las propias víctimas (Corte Constitucional, Sentencia T-009 de 2024). Cuando el funcionamiento estatal se percibe como insuficiente para restituir condiciones mínimas de seguridad, la experiencia escolar incorpora un aprendizaje cívico negativo: la idea de un Estado distante o incapaz de garantizar protección efectiva.

Esta dinámica se aprecia en las respuestas institucionales frente a amenazas y extorsiones contra el magisterio. En los testimonios consignados y analizados por Salazar Chávez *et al.* (2016), se registra que, ante situaciones de riesgo, algunas orientaciones institucionales han llegado a sugerir el pago de la extorsión como vía de resolución. En términos observables para la infancia, este tipo de respuesta comunica que la protección

no se asegura por la vía institucional, sino mediante arreglos individuales o comunitarios, y que la continuidad del servicio educativo puede depender de asumir costos impuestos por actores armados. Estas experiencias de la infancia y de la adolescencia, alimentan categorías como “aquí manda otro” o “la autoridad no sirve”, con efectos sobre la confianza en la institucionalidad y sobre el rol protector atribuido a la escuela.

A nivel estructural, la violencia contra el magisterio tiene efectos directos en la niñez: la falta de docentes interrumpe la continuidad pedagógica y debilita vínculos socioafectivos que operan como soporte emocional en escenarios de conflicto. La Defensoría del Pueblo (2023) señala que, en Nariño, la conflictividad social educativa se asocia de manera significativa con la escasez de docentes y con infraestructura inadecuada, factores que concentran una proporción relevante de las causas de crisis en el sector rural. Para el estudiante, esta experiencia se traduce en una categoría concreta: “no hay escuela porque no hay maestros”. En el corpus, dicha ausencia no aparece como un mero déficit administrativo, sino como una forma de abandono estatal que restringe el ejercicio efectivo del derecho a la educación (FECODE, 2019).

En conjunto, estos elementos configuran la relación entre la niñez y el Estado: la institución escolar deja de ser un puente estable hacia la ciudadanía y se percibe como frágil frente a la disputa territorial, lo que contribuye a consolidar la idea de derechos condicionados por la soberanía armada del entorno.

4.4. Reclutamiento y trayectorias escolares: la violencia “desde dentro” y los repertorios de resistencia.

El hallazgo final se refiere al reclutamiento y utilización de niñas y niños. El corpus sugiere que la escuela opera de manera ambivalente: puede constituir un espacio de protección, pero también un punto de captura, material o simbólica, en territorios bajo disputa armada. Esta ambivalencia se expresa como un continuo de violencia que oscila entre la coerción directa y la coacción estructural. En su forma más extensa, aparecen casos de raptos y traslado forzado de niñas, niños y adolescentes, como el referido en la documentación de Human Rights Watch (2003) a propósito del caso “Margarita”. En un plano menos visible, pero persistente, la pobreza y la precariedad educativa condicionan decisiones y expectativas, configurando un entorno en el que la vinculación armada se presenta como alternativa frente a la ausencia de oportunidades (Galtung, 1990).

En esta línea, Springer (2012) sostiene que, en territorios de exclusión extrema, la vinculación a grupos armados puede ser percibida por el adolescente como una “salida” ante la falta de futuro o ante la falta de oportunidades sociales. En la información analizada, esta percepción problematiza el uso de la categoría “voluntariedad en el reclutamiento”, ya que las decisiones se producen bajo presión ambiental, con desigualdad severa de poder y con ofertas coercitivas de orden y pertenencia. Aun cuando la adhesión sea presentada como elección, los documentos describen el tránsito abrupto de “ser estudiante” a quedar bajo el control del actor armado, con nuevas formas de violencia asociadas (CEV, 2022).

Frente a este riesgo, se identifican micro-resistencias en la experiencia escolar, tales como evitar rutas peligrosas, sostener silencios protectores, buscar adultos de confianza y, en algunos casos, interrumpir temporalmente la asistencia a la escuela como forma de autoprotección. Sin embargo, el daño no concluye con la desvinculación de la niñez rural. Relatos de adolescentes como el de “Javier”, referido por Gonzáles Uribe (2016), muestran la necesidad de procesos de reintegración sin estigma puesto que, la escuela, en ocasiones, carece de recursos para acoger al desvinculado, quien queda atrapado entre la búsqueda de reconocimiento social y el temor a ser señalado como victimario.

Este conjunto de evidencias muestran que el reclutamiento reconfigura trayectorias escolares y cómo, en respuesta, la infancia despliega estrategias prácticas de anticipación y resistencia que, aun siendo racionales, se desarrollan en condiciones de alta restricción y riesgo.

4.5. Síntesis transversal de hallazgos

Los cuatro hallazgos descritos permiten sostener que la violencia en contextos rurales de Nariño no opera únicamente como un conjunto de hechos aislados, sino como una condición estructurante de la experiencia escolar, observada y elaborada por la niñez rural mediante categorías prácticas que organizan la comprensión del territorio, la anticipación del peligro y la toma de decisiones cotidianas. La escuela aparece, simultáneamente, como promesa de refugio y como espacio expuesto: es afectada por ataques, ocupaciones, restricciones y presiones simbólicas que desdibujan su carácter de lugar civil seguro.

En ese marco, el miedo, el estigma y la presencia de MAP y MUSE configuran una geografía concreta del riesgo que condiciona la asistencia y la permanencia escolar, mientras que la violencia institucional, expresada en omisiones, respuestas tardías y fragilidad de la provisión docente, produce un aprendizaje cívico negativo sobre la distancia o insuficiencia del Estado.

Estas condiciones no derivan en pasividad. Por el contrario, el corpus documenta que la niñez rural despliega repertorios de resistencia de baja escala (silencios protectores, evitación de rutas, búsqueda de adultos de confianza, reubicaciones temporales) que permiten sostener, aunque sea de forma precaria, la continuidad educativa y la autoprotección. Sin embargo, el mismo conjunto de hallazgos muestra que la agencia infantil se despliega bajo fuertes restricciones: la escolaridad se reconfigura como práctica atravesada por la gestión del riesgo, y el derecho a la educación se ve condicionado, en su acceso, permanencia y calidad, por dinámicas armadas y por déficits institucionales que exceden el ámbito pedagógico.

5. Discusión

A partir de los resultados, este apartado discute cómo la violencia armada e institucional se vuelve observable en la experiencia escolar del alumnado en Nariño y cómo, en respuesta, se configuran categorías prác-

ticas para nombrarla, anticiparla y resistirla. La discusión articula, por un lado, las dinámicas de afectación a la escuela rural documentadas y, por otro, los sentidos que circulan alrededor de la escuela como institución ambivalente (refugio y riesgo). Con ello se examina las implicaciones sociojurídicas de estas categorías para la garantía reforzada del derecho a la educación con enfoque de infancia y adolescencia.

El tránsito hacia una geografía del riesgo: de “lugar seguro” a “lugar expuesto”

El paso de un lugar seguro al lugar expuesto no constituye una metáfora, sino un cambio verificable del estatuto social y material de la escuela rural en territorios de disputa armada. Cuando un centro educativo es ocupado, atacado o instrumentalizado con fines militares, se comprometen las condiciones mínimas para el hecho educativo y se altera la función protectora atribuida a la institución escolar. En Nariño, la evidencia de afectaciones a infraestructura, restricciones territoriales y riesgos en rutas de acceso contribuye a estabilizar, en la experiencia comunitaria, la idea de la escuela como espacio condicionado por la amenaza.

Esta reconfiguración puede interpretarse de manera productiva desde el estándar de las 4A. Se afecta la disponibilidad cuando la infraestructura deja de ser funcional o debe reubicarse; se compromete la aceptabilidad cuando el entorno escolar se vuelve inseguro y la educación se organiza en torno al peligro; se restringe la accesibilidad cuando el trayecto se transforma en un riesgo objetivo, por uso de MAP/MUSE; y se tensiona la adaptabilidad cuando la escuela pierde capacidad de responder al territorio sin exponer a docentes y estudiantes (Tomaševski, 2002, 2004b). En ese sentido, la discusión jurídica no puede reducirse a la existencia formal del servicio educativo. Por el contrario, esta debe examinar las condiciones de seguridad humana necesarias para el goce efectivo del derecho, tal como insisten los estándares internacionales sobre protección de la educación en conflicto (GCPEA, 2024).

Adicionalmente, los ataques contra escuelas y su utilización por actores armados se analizan a la luz de la protección reforzada de bienes civiles en conflictos armados. Sin atribuir responsabilidades ni tipificar jurídicamente hechos concretos, el Estatuto de Roma (Naciones Unidas, 1998) se usa como marco interpretativo para dimensionar la gravedad de estas prácticas y su efecto en el derecho a la educación, tanto en lo material como en lo simbólico.

Subjetividad infantil y categorías prácticas: miedo, estigma y regulación cotidiana del silencio

Los hallazgos muestran que la violencia no solo restringe el acceso o la permanencia, sino que organiza la vida escolar desde la subjetividad infantil. El miedo y el estigma se traducen en categorías prácticas que operan como saberes situados “por aquí no se pasa” o “mejor que no sepan que soy desplazado”, orientando decisiones cotidianas y regulando lo decible en el entorno escolar, a veces como estrategia de autoprotección y otras como efecto de presiones del contexto. En particular, la estigmatización evidencia que el miedo no se agota en el actor armado, sino que se prolonga en el señalamiento comunitario, con efectos sobre el vínculo pedagógico y la participación escolar (CODHES, 2001; Soto Builes, 2017).

Esta dimensión es sociojurídicamente relevante porque reconfigura el significado de la asistencia. Como se observó en los resultados, los riesgos del trayecto, el confinamiento o el temor al señalamiento pueden tornar la permanencia escolar dependiente de condiciones de seguridad territorial y aceptación social. En consecuencia, cierres prolongados, autocensura o inasistencia no deberían interpretarse como falta de interés por la educación, sino como efectos de violencia situada que condicionan material y relacionalmente el derecho, afectando en la práctica su accesibilidad y aceptabilidad.

Dimensión epistemológica de la violencia y distorsión del florecimiento humano

Un aporte central de la investigación es mostrar que la violencia opera también en el plano epistemológico. La evidencia secundaria sugiere que los niños y niñas aprenden a “leer” el territorio y la escuela bajo condiciones de amenaza, configurando categorías prácticas para comprender, anticipar y resistir. Expresiones como “ser llevado” (coerción y violencia directa), “sobrevivir” (coacción estructural en contextos de carencias institucionales) o el “silencio” (estrategia de autoprotección, a menudo ambivalente) no son relatos aislados, sino formas de conocimiento social producidas en contextos de desigualdad y control armado.

En contraste con la teoría de los bienes humanos básicos de Finnis, estos hallazgos permiten sostener que el bien del conocimiento, concebido como un fin en sí mismo para el florecimiento humano, no desaparece, pero queda profundamente condicionado en sus posibilidades de realización. El conflicto obliga a orientar el aprendizaje hacia un saber instrumental de gestión de riesgo y reduce el margen para perseguir el conocimiento como horizonte de comprensión libre y desarrollo personal.

En esa medida, la agencia infantil no contradice esta privación; la hace visible. Los repertorios racionales de resistencia (reubicación de espacios escolares y ocultamiento de identidad para evitar estigma) muestran capacidad de acción. Asimismo, estos evidencian un desplazamiento funcional de la escuela donde la escolaridad se concentra como práctica de supervivencia y administración del peligro, lo que compromete el derecho a la educación entendido como espacio para el descubrimiento, la comprensión y el ejercicio de la razonabilidad práctica necesarios para proyectar un plan de vida (Finnis, 2000).

Violencia institucional y experiencia de abandono: cuando la protección se desplaza a la víctima

La violencia observada incluye el modo en que la institucionalidad aparece o se ausenta en la vida cotidiana. La respuesta tardía, las fallas en la garantía y el traslado del riesgo hacia docentes y familias configuran una experiencia de abandono. Este abandono puede conceptualizarse como violencia institucional (Defenso-

ría del Pueblo, 2023; FECODE, 2019). El problema no se limita a la amenaza armada externa, sino además comprende la fragilidad de los sistemas de protección para sostener condiciones mínimas de escolaridad segura en el territorio.

En este marco, el papel del Estado no puede entenderse como discrecional frente a la infancia y adolescencia, puesto que existe un deber reforzado de protección y garantía. Dicho deber adquiere especial intensidad en territorios donde la ruralidad y el aislamiento han consolidado déficits persistentes de presencia y provisión estatal (Corte Constitucional, Sentencia T-025, 2004; Corte Constitucional, Auto 251, 2008).

En Nariño, los diagnósticos regionales han documentado brechas estructurales y sus efectos sobre la capacidad institucional para asegurar continuidad y condiciones adecuadas del servicio educativo (Unidad de Planificación Rural Agropecuaria [UPRA], 2022; Viloria de la Hoz, 2007). En el plano sectorial, el estudio departamental sobre insuficiencia y limitaciones para la vigencia 2025 reconoce restricciones concretas para la provisión educativa, lo que refuerza la lectura de una garantía intermitente en contextos de riesgo (Gobernación de Nariño, 2024).

La consecuencia sociojurídica es significativa en este ámbito. La escuela deja de operar como mediación estable, entre la niñez rural y el Estado, y se consolida un aprendizaje cívico negativo sobre la autoridad formal y su eficacia. Ello se ancla en experiencias concretas (discontinuidad, falta de docentes y medidas que no restablecen condiciones mínimas de seguridad) y contribuye a normalizar la interrupción escolar como parte de la vida rural en el conflicto. En estas condiciones, la carga de la protección se desplaza hacia las víctimas y la continuidad educativa depende de soluciones por parte de la comunidad, con efectos directos sobre el goce efectivo del derecho a la educación.

Reclutamiento, reintegración educativa y prevención: hacia una garantía del derecho con enfoque de infancia y adolescencia

El patrón relativo al reclutamiento y utilización de niñas, niños y adolescentes exige integrar la discusión educativa con la discusión sobre protección. Los resultados describen un continuo entre coerción directa y coacción estructural: el tránsito de “ser estudiante” a quedar bajo control armado se facilita tanto para la amenaza inmediata como por la ausencia de alternativas vitales en territorios de exclusión (CEV, 2022; Galtung, 1990; Springer, 2012;). En este contexto, la categoría de voluntariedad resulta insuficiente para comprender decisiones producidas bajo presión ambiental, desigualdades extremas y ofertas coercitivas de orden y pertenencia.

La discusión debe incorporar el momento posterior a la desvinculación, porque la reintegración educativa suele quedar atravesada por estigmas y por limitaciones institucionales para acoger trayectorias marcadas por la violencia. Ello puede traducirse en nuevas interrupciones escolares y en riesgo de revictimización, especialmente cuando la comunidad escolar carece de herramientas para tramitar la ambigüedad entre reconocimiento y sospecha. En clave sociojurídica, esto implica que la garantía del derecho a la educación no se agota en restituir matrícula o cupo, sino que exige condiciones de pertenencia escolar, no estigmatización y acompañamiento efectivo para sostener la continuidad.

Desde un enfoque de infancia y adolescencia, estas categorías obligan a repensar la obligatoriedad estatal bajo una lógica de prevención situada y territorial. Esto supone, por ejemplo, que el estándar de las 4A incorpore la percepción del riesgo del estudiante como un indicador de cumplimiento, dado que el miedo al trayecto puede anular en la práctica la accesibilidad y desalentar la permanencia de la persona menor de 18 años. En última instancia, la educación en escenarios de conflicto armado solo es exigible en términos sustantivos si el Estado garantiza que la resistencia no sea el único camino para sobrevivir, lo que exige restaurar condiciones de escolaridad para que la agencia infantil opere como desarrollo y no como mera administración del peligro.

6. Conclusiones

Este artículo examinó cómo la violencia situada en la ruralidad de Nariño se vuelve observable en la experiencia escolar y cómo, a partir de esa observación, la infancia configura categorías prácticas para nombrarla, anticiparla y afrontarla. Los hallazgos permiten sostener que la garantía del derecho a la educación en territorios en conflicto no puede evaluarse únicamente mediante indicadores de cobertura formal, sino a partir de condiciones efectivas de seguridad, permanencia y adaptabilidad que hagan posible el goce real del derecho.

En primer lugar, la escuela rural en Nariño evidencia una transformación de su estatuto social: de espacio de cuidado y continuidad, a lugar expuesto y, en ocasiones, instrumentalizado por los actores armados. Esta reconfiguración se expresa en afectaciones a la infraestructura, ocupaciones, restricciones de movilidad y riesgos en rutas escolares. En términos sociojurídicos, ello demanda reforzar medidas de prevención, protección y rendición de cuentas conforme a los estándares del Derecho Internacional Humanitario, sin reducir el análisis a la sola existencia formal del servicio.

En segundo lugar, la niñez rural construye un saber situado sobre la violencia que ordena su relación con la escuela. Categorías como “escuela-zona de riesgo”, “silencio” como autoprotección o la lectura del reclutamiento bajo condiciones de presión estructural muestran que la infancia no es un objeto pasivo de protección, sino un sujeto que produce sentido y despliega estrategias racionales de supervivencia. Estas categorías permiten, además, problematizar nociones simplificadoras, como la “voluntariedad en el reclutamiento”, y advierten que la inasistencia o el silencio pueden funcionar, en determinados contextos, como repertorios de preservación de la vida más que como fallas individuales o familiares.

En tercer lugar, la violencia institucional aparece como experiencia recurrente de abandono que erosiona la confianza en la capacidad protectora del Estado. La intermitencia estatal, la discontinuidad en la provisión docente por riesgos de seguridad y la fragilidad de respuestas territoriales configuran un continuo de desprotección que desestructura el vínculo pedagógico. En este escenario, la escuela deja de operar como mediación estable hacia la ciudadanía y se consolida un aprendizaje cívico negativo sobre la eficacia de la autoridad formal.

En cuarto lugar, el cumplimiento del derecho a la educación en contextos de guerra exige una garantía reforzada y territorializada. Los resultados muestran afectaciones acumuladas en las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del derecho. La educación solo puede dejar de ser intermitente si la respuesta pública integra componentes extraescolares indispensables, como rutas seguras, protección efectiva del magisterio y acciones de mitigación del riesgo territorial, junto con estrategias de acogida escolar que reduzcan estigma y favorezcan la reintegración educativa.

Finalmente, las resistencias cotidianas desplegadas por los niños y adolescentes muestran agencia en condiciones de restricción extrema. Sin embargo, las limitaciones de este estudio, basado en análisis documental y relatos secundarios, abren líneas de investigación futura que deberían priorizar aproximaciones cualitativas directas, por ejemplo: etnografía escolar y comunitaria, para profundizar en las narrativas infantiles y en los mecanismos de reproducción o ruptura del riesgo. En términos de política pública, los hallazgos sugieren la necesidad de avanzar hacia modelos de protección escolar que gestionen el riesgo cotidiano y prevengan el reclutamiento con enfoque territorial, incorporando de manera sistemática la perspectiva infantil y adolescente sobre miedo, estigma y seguridad para que la escuela vuelva a operar como espacio de garantía y no como escenario de amenaza.

7. Referencias bibliográficas

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2024). *Colombia | Monitoreo de emergencias humanitarias: desplazamiento masivo y confinamiento, enero a septiembre 2024*. ReliefWeb <https://reliefweb.int/report/colombia/colombia-monitoreo-de-emergencias-humanitarias-desplazamiento-masivo-y-confinamiento-enero-septiembre-2024>
- Arellano Velasco, M. (2008). *La guerra no es un juego: Uso y participación de niños en conflictos armados*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Assessment Capacities Project. (2022a). *Colombia: Impacto del conflicto armado en los niños, niñas y adolescentes*. https://www.acaps.org/fileadmin/Data_Product/Additional_resources/20220331_acaps_mire_informe_tematico_impacto_del_conflicto_en_ninos_ninas_y_adolescentes.pdf
- Assessment Capacities Project. (2022b). *Colombia: Confinamientos y restricciones a la movilidad en Chocó, Nariño, Arauca*, (Informe temático). https://www.acaps.org/fileadmin/Data_Product/Additional_resources/20240502_ACAPS_Colombia_Analysis_Hub_Confinements_Spanish_01.pdf
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social: Significado y medida*. Ariel.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. (A. Dilon, trad.; 1.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Cabra Torres, F. (Editora académica). (2023). *Educación en territorios rurales: escuela, conflicto y formación*. Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/urosario9789585002654>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano* (1ª ed.). https://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado. (Hay Futuro si hay verdad: Informe final, Tomo 8)*. <https://www.comisiondelaverdad.co/no-es-un-mal-menor>
- Comisión Colombiana de Juristas. (2004). *El disfrute del derecho a la educación. Informe alterno presentado a la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la Educación*. https://www.coljuristas.org/centro_de_documentacion/el-disfrute-del-derecho-a-la-educacion-en-colombia-informe-alterno-presentado-a-la-relatora-especial-de-naciones-unidas-sobre-el-derecho-a-la-educacion
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2001). *Una escuela para vivir: niños, niñas y jóvenes en situaciones de desplazamiento en Villavicencio* (Boletín No. 37).
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2025). *Situación humanitaria en Colombia 2024: Informe No. 119*. <https://codhes.org/2025/06/08/situacion-humanitaria-en-colombia-2024/>
- Constitución Política de Colombia (CP). (1991). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Corte Constitucional de Colombia. (2004, 22 de enero). *Sentencia T-025 de 2004*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04>
- Corte Constitucional de Colombia. (2024, 25 de enero). *Sentencia T-009 de 2024*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2024/t-009-24>
- Corte Constitucional de Colombia. (2008, 6 de octubre). *Auto 251 de 2008*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2008/a251-08>
- Defensoría del Pueblo. (2021, 12 de marzo). *Defensoría lanza la estrategia: 2021, año contra el reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes*. <https://www.defensoria.gov.co/-/defensoria-lanza-la-estrategia-2021-año-contra-el-reclutamiento-forzado-de-niños-niñas-y-adolescentes>

- Defensoría del Pueblo. (2023, 6 de diciembre). *En Colombia, el 66% de los conflictos sociales en el sector educativo están relacionados con infraestructura inadecuada y escasez de docentes, Estudio de caso Nariño*. <https://www.defensoria.gov.co/-/en-colombia-el-66-de-los-conflictos-sociales-en-el-sector-educativo-están-relacionados-con-infraestructura-inadecuada-y-escasez-de-docentes>
- De la Rosa, M. (2025, 11 de febrero). Desgarradoras imágenes de una escuela que fue usada como trinchera por parte de grupos armados. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/desgarradoras-imagenes-de-una-escuela-que-fue-utilizada-como-trinchera-por-parte-de-grupos-armados-en-narino-3425817>
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. (2019). *La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de FECODE, entre 1986 y 2010*. <https://fecode.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf>
- Finnis, J. (2000). *Ley natural y derechos naturales* (C. Orrego Sánchez, Trad.; 2.^a ed.). Abeledo-Perrot.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Gamboa Suárez, A. A., Prada Núñez, R. y Hernández Suárez, C. A. (2021). Deserción estudiantil en contextos vulnerables: comparativo entre dos ciudades fronterizas colombianas. *Revista Red Iberoamericana de Pedagogía REDIPE*, 10(4), 308–319. <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/download/2/3/94?inline=1>
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2024). *Education under Attack 2024*. Education Under Attack <https://eua2024.protectingeducation.org/#overview>
- Gobernación de Nariño. (2024). *Estudio de insuficiencia y limitaciones Nariño 2025*. <https://narino.gov.co/wp-content/uploads/2024/10/Estudio-de-insuficiencia-y-limitaciones-Narino-2025.pdf>
- González Uribe, G. (2016). *Los niños de la guerra: Quince años después* (2.^a ed.). AGUILAR.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Human Rights Watch. (2003). *Aprenderás a no llorar: Niños combatientes en Colombia*. https://www.hrw.org/reports/colombia_ninos.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2025, 18 de agosto). *Bienestar rechaza utilización de niños, niñas y adolescentes en actos de exaltación a la violencia en Nariño*. <https://www.icbf.gov.co/bienestar-rechaza-utilizacion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-en-actos-de-exaltacion-la-violencia-en>
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. (2025). *Reclutamiento forzado en Cauca y Nariño: una forma de control armado sobre el territorio y la vida*. <https://indepaz.org.co/reclutamiento-forzado-en-cauca-y-narino-una-forma-de-control-armado-sobre-el-territorio-y-la-vida/>
- International Campaign to Ban Landmines. (2024). *Landmine Monitor 2024: 26th annual edition*. <https://www.the-monitor.org/reports/landmine-monitor-2024>
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2025). *Global Report on Internal Displacement 2025*. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2025/>
- Jurisdicción Especial para la Paz. (2019). *Caso 07: Reclutamiento y utilización de niñas y niños en el conflicto armado*. <https://www.jep.gov.co/macrocasos/caso07.html>
- Mouly, C., Garrido, M.B., Idler, A. (2016). How peace takes shape locally: the experience of civil resistance in Samaniego, Colombia. *Peace & Change*, 41(2), 129–166. <https://doi.org/10.1111/pech.12184>
- Naciones Unidas. (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de Derechos Humanos (Resolución 217 A. III)*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (1998). *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional*.
- Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios. (2024). *Colombia: Briefing Departamental, Nariño, enero a junio de 2024*. ReliefWeb <https://reliefweb.int/report/colombia/colombia-briefing-departamental-narino-enero-junio-de-2024>
- Pérez, E. (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas (Col)*, (20), 180–193. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=105117734017>
- Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. En *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú: Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/Italia-CIDE-REDUC* (pp. 164–216). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136025>
- Prout, A. y James, A. (1997). ¿A new paradigm for the sociology of childhood? En: A. James y A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood*. Routledge.
- Salazar Chávez, J. M., Ortiz Arcos, G. y Martínez Hoyos, M. F. (2016). Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano. *Plumilla Educativa*, 18 (2), 163–188. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1963.2016>
- Save the Children. (2019). *No a la guerra contra la infancia*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/stop-war-children.pdf>
- Soto Builes, N. M. (2017). Educación y Paz: de la inclusión al reconocimiento de la diversidad. Vulnerabilidad y desplazamiento en la escuela. En P. A. Valencia Londoño (Coord.), *Complejidad, conflictos y paces* (pp. 98–106). Universidad de Granada.
- Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Alfaguara.
- Tomaševski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH*, (36), 15–38. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-1.pdf>

Tomaševski, K. (2004a). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH, Edición especial*(40), 341–388. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericano-dh/article/view/8220/7368>

Tomaševski, K. (2004b). *El asalto a la educación*. Intermón Oxfam.

UNICEF Colombia. (2025a, 10 de febrero). *Más de 1.000 niñas, niños y adolescentes reclutados en 5 años: Infancias en riesgo por el conflicto armado - Día de las Manos Rojas 2025*. <https://www.unicef.org/colombia/historias/dia-de-las-manos-rojas-2025>

UNICEF Colombia. (2025b, 9 de septiembre). *No todas las escuelas en Colombia son lugares seguros: Cada seis días, en promedio, una escuela fue atacada o usada para fines militares en 2024*. <https://www.unicef.org/colombia/proteger-la-educacion-de-ataques2025>

Unidad de Planificación Rural Agropecuaria. (2022). *Nariño: documento regional*. Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. https://upra.gov.co/Kit_Territorial/2-%20Información%20por%20Departamentos/NARIÑO/2-%20Documento%20Regional%20UPRA%20Nariño.pdf?utm_source=chatgpt.com

Viloria de la Hoz, J. (2007). *Documentos de trabajo sobre economía regional, No. 87: Economía del departamento de Nariño: Ruralidad y aislamiento geográfico*. Banco de la República. <https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/DTSER-87.pdf>

Anexo. 1. Inventario descriptivo del corpus documental

Tipo de fuente	Cantidad	Ejemplos representativos	Aporte al análisis de la niñez y escuela
Instrumentos normativos y Jurisprudenciales	12	Constitución Política de 1991, Sentencia T-025/04, Autos de la JEP (Caso 07)	Marco legal de protección y definición de estándares del derecho a la educación
Informes de Organismos de Protección y Monitoreo	24	OCHA, ACAPS, UNICEF, Defensoría del Pueblo, ICBF	Datos sobre ocupación de escuelas, minas antipersonal (MAP) y situación de confinamiento.
Reportes de Sociedad Civil y Magisterio	12	INDEPAZ, FECODE, CEV, CNMH	Evidencia narrativa, testimonios de infancia y adolescencia y afectaciones a la labor docente.

