

DIVERSIDAD SILENCIADA: EL ANONIMATO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DESPLAZADOS EN LAS ESCUELAS COLOMBIANAS
SILENCED DIVERSITY: THE ANONYMITY OF CHILDREN DISPLACED IN COLOMBIAN SCHOOLS
DIVERSIDADE SILENCIOSA: AS ANÔNIMAS DE CRIANÇAS DESLOCADAS NAS ESCOLAS COLOMBIANAS

David DONCEL ABAD, Esther VEGA BLANCO, & Cristina HERRERO VILLORIA
Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 15.XI.2019
Fecha de revisión: 18.XI.2019
Fecha de aceptación: 04.XII.2019

<p>PALABRAS CLAVE: Desplazamiento forzado escuela anonimato silencio</p>	<p>RESUMEN: En el presente trabajo se abordan las estrategias de niños, niñas y adolescentes para ocultar su condición de desplazado forzado en las escuelas colombianas. Desde el plano teórico se concibe el silencio como una práctica social. El objetivo general estriba en comprender el silenciamiento de la condición de desplazado por parte de las propias víctimas. Para alcanzar dicha meta se adopta un planteamiento metodológico cualitativo, pues interesa conocer cómo se percibe la realidad educativa de las niñas y niños desplazados. Se han realizado un total de 26 entrevistas entre abiertas y semiestructuradas. La muestra se ha compuesto por niños/as, adolescentes, padres/madres y profesionales vinculados al contexto educativo. La estrategia de análisis seguida es la teoría fundamentada. Concretamente, se ha seguido el procedimiento de codificación axial definida por Strauss y Corbin. Las conclusiones muestran qué sentido da a su acción cada perfil de entrevistados a la hora de silenciar la condición de desplazado. Y cómo, paradójicamente, estas estrategias actúan como mecanismo de exclusión en el contexto educativo.</p>
<p>KEY WORDS: Forced displacement school indifference anonymity silence</p>	<p>ABSTRACT: This work addresses the strategies of concealment of the condition of forced displaced boys, girls and adolescents in Colombian schools. From the theoretical level, silence is conceived as a social practice. The general objective is to understand the silencing of the displaced condition by the victims themselves. To achieve the proposed goal, a qualitative methodological approach is adopted, as it is interesting to know how displaced girls and boys perceive the educational reality. A total of 26 interviews between open and semi-structured have been conducted. The sample has been composed of children, adolescents, parents, and professionals linked to the educational context. The technique of analysis followed is the theory based as an analysis technique. Specifically, we have followed an axial coding</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES
DAVID DONCEL ABAD. Correo: davidoncel@usal.es

	procedure defined by Strauss and Corbin. The conclusions show how meaningful each profile of respondents gives their action to silence the displaced person's condition. And how, these strategies paradoxically act as a mechanism of exclusion in the educational context.
PALAVRAS-CHAVE: Deslocamento forçado escola anonimato silêncio	RESUMO: Este artigo aborda as estratégias de ocultação da condição de meninas deslocadas forçadas, meninos adolescentes em escolas colombianas. Do nível teórico, o silêncio é concebido como uma prática social. O objetivo geral é entender o silenciamento da condição de deslocamento pelas próprias vítimas. Para atingir o objetivo proposto, é adotada uma abordagem metodológica qualitativa, pois é interessante saber como meninas e meninos deslocados percebem a realidade educacional. Foram realizadas 26 entrevistas entre abertas e semiestruturadas. A amostra foi composta por crianças, adolescentes, pais e profissionais ligados ao contexto educacional. A técnica de análise seguida é a teoria baseada em uma técnica de análise. Especificamente, seguimos um procedimento de codificação axial definido por Strauss e Corbin. As conclusões mostram o quão significativo cada perfil de entrevistados dá sua ação para silenciar a condição da pessoa deslocada. E quão, paradoxalmente essas estratégias agem como um mecanismo de exclusão no contexto educacional.

1. Introducción

Colombia es uno de los países del mundo con mayor número de desplazamientos internos a causa de los conflictos. Por ejemplo, en el año 2013, se registraron 5.180.5406 desplazados internos (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2013). Los conflictos, especialmente intensos en las zonas rurales, han golpeado a las poblaciones campesinas, que privadas de sus condiciones materiales de supervivencia, se han visto forzadas a abandonar sus hogares huyendo hacia ciudades como Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla o Bucaramanga.

Ante el desafío humano que plantea el desplazamiento forzado, las ciudades receptoras aún no han conseguido aplicar soluciones socialmente satisfactorias, entre otras cuestiones, porque es difícil conocer su dimensión real (Corredor, 2010; Jaramillo, 2006; Naranjo, 2004; Villa, 2009). Se estima que las familias y personas registradas como desplazadas representan tan solo un 30% del total, circunstancia que reduce las posibilidades de recibir desde los entes públicos una ayuda adaptada a las necesidades propias de esta población (Corredor, 2010; Jaramillo, 2006; Naranjo 2004; Villa 2009). Esta ausencia de un registro real muestra una de sus caras más desgarradoras en la población infantil.

En el lapso que se extiende entre los años 1985 y 2007, aproximadamente 2.380.274 niños, niñas y adolescentes crecieron en medio de duras condiciones de desarraigo y destierro, a causa del desplazamiento forzado (Venegas, Bonilla y Camacho, 2011). De esta población, un 41% era menor de 14 años en el momento del desplazamiento y sólo cuatro de cada diez había tenido acceso a la educación (Venegas, Bonilla y Camacho, 2011). Esta vivencia los marca de por vida y afecta, sobre todo, en su proceso de desarrollo individual (Romero y Castañeda, 2009). Los datos ponen de

manifiesto que las niñas y los niños colombianos en situación de desplazamiento forzado representa un colectivo débil e indefenso dentro de un grupo de población ya vulnerable en sí mismo. Por ejemplo, en las ciudades de acogida viven hacinados en condiciones de casi de privación de servicios públicos, como el de educación o de salud, sin realmente comprender por qué han derivado en dicha situación de carestía (Vanegas, Bonilla y Camacho, 2011).

El desplazamiento forzado compromete la escolarización de miles de niños y niñas y por ende, su desarrollo integral. Son forzados a abandonar sus escuelas rurales, a sus maestros y compañeros para recalar en los centros escolares urbanos de acogida, pero ahora, con la condición de desplazado. La llegada de estos niños y niñas tiene un importante efecto en las comunidades educativas receptoras, pues contribuye a aumentar la complejidad de las relaciones sociales presentes en las aulas. Pues representan una realidad educativa atravesada por una gran heterogeneidad y diversidad social y cultural, que diluye el principio de igualdad de oportunidades educativas. No tanto debido a su diversidad en sí misma, sino a que es una heterogeneidad silenciada por las propias víctimas (Vera, Parra y Parra, 2007). Es decir, es un grupo que se encuentra presente en las aulas de las escuelas colombianas, pero es socialmente anonimizado. En un contexto educativo tan complejo como este, el ideal de ofrecer una educación y una escuela en igualdad de condiciones resulta difícil de alcanzar.

A día de hoy, las investigaciones realizadas sobre el desplazamiento e inclusión escolar se han centrado, principalmente, en aspectos como la calidad, la flexibilidad curricular, la inclusión educativa, la diversidad, el derecho a la educación o en la violencia. Por ejemplo, Ruíz Castro (2010) analiza cómo se gestiona los contenidos académicos y el derecho a la educación en colegios colombianos

con presencia de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado. La investigación logra concretar aquellas buenas prácticas, que mejoran la garantía al derecho a la educación a este grupo estudiantil. Por su parte, Villegas y Rojas (2011) realizan un análisis documental para conocer los alcances de la educación de los Derechos Humanos en el Restablecimiento del Derecho a la Educación de niñas, niños y adolescentes afectados por el conflicto armado. Este trabajo evidencia cómo la educación se convierte en una pieza clave para la reconstrucción de los países en situación de conflicto.

Cabe destacar la obra editada por Vera, Parra y Parra (2007) donde se señala que los menores de edad desplazados, en el momento de acceder a la escuela, prefieren pasar inadvertidos por temor a ser discriminados y/o rechazados. En este sentido, estos mismos autores identifican el despliegue de tres mecanismos que impiden visibilizar la condición de desplazado forzado en el contexto escolar, a saber: negar esta condición, no reconocer la existencia de desplazados en las aulas, o no ofrecer un tratamiento especial a los niños y niñas desplazados con base a su condición.

Por su lado, Vera, Palacio y Patino (2014) persiguen comprender la situación social generada en una comunidad escolar al recibir a la población víctima de la violencia política. Al mismo tiempo tratan de analizar si dicha respuesta educativa favorece su inclusión. En sus resultados señalan cómo este grupo social queda realmente excluido.

Haciendo hincapié en el contexto educativo, en el estudio de Vera-Márquez, Palacio y Holgado (2015) se profundiza en el proceso de adaptación psicológica y sociocultural de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en Colombia. Los autores identifican un conjunto de factores que obstaculizan o favorecen su adaptación. También evidencian el papel que juega la escuela en el logro de la integración de la población infantil víctima de violencia cuando esta realidad aflora en el contexto escolar. En esta línea, en el trabajo de Barajas y Moreno (2015) se concluye que el proceso de la inclusión educativa debe ser un trabajo colectivo y articulado con todos los actores de una comunidad educativa, de tal manera que se supere el imaginario impuesto desde la lógica de la modernidad uniformadora que prende que exista un sujeto “excluido” y un sujeto que “incluye”. Precisamente esta investigación articula a todos los actores en su escenario particular, de tal forma que el proceso de inclusión se construyera en doble vía y a partir de las subjetividades y necesidades existentes en el colegio nuevo Chile de Colombia.

En suma, en la evidencia empírica consultada se recogen cuáles son los avances alcanzados, aunque aún se muestran algunas lagunas que son interesantes de abordar. Cabe mencionar que no existen muchos estudios que evalúen la inclusión de niñas y niños desplazados en Colombia. La mayoría de los trabajos interesados por la igualdad e inclusión educativa en el entorno educativo están enfocados a la población con discapacidad. En este sentido, se observa que aún es necesario evaluar la inclusión educativa desde la perspectiva de las propias víctimas. Por ejemplo, surge la pregunta ¿por qué se silencia esta condición por parte de la población desplazada en el contexto escolar?, concretando aún más ¿qué sentido tiene para los niños y las niñas silenciar su situación de desplazados en las escuelas?

Por estos motivos el objetivo que se persigue es comprender el silenciamiento de la condición de desplazado por parte de las propias víctimas. Finalmente, con este estudio se pretende contribuir a llenar el vacío existente en este sentido, explorando una condición social que parece dificultar el ideal de inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes desplazados forzosamente en los colegios de la Comuna Uno de Bucaramanga. Según el Registro Único de Desplazamiento Bucaramanga se encuentra catalogada como una de las mayores receptoras de la población desplazada en Colombia en los últimos años.

2. Metodología

En este trabajo se parte de una postura sobre el silencio de los desplazados no asociada a la prudencia o a la grandiosidad, a través de la cual, quien calla escucha la voz del universo y encuentra su propio yo. Este otro sentido se refiere al silencio que se ata al eje del poder. De un silencio obligado, de un silencio impuesto. Freire (2012), en su *Pedagogía del Oprimido*, sostiene que en la cultura del silencio se establece una clara relación entre opresor-oprimido que, desde una concepción bancaria, excluye a los menos favorecidos. Para Freire, la “cultura del silencio” se genera en una estructura opresora, donde tanto la persona oprimida como la opresora realizan conjuntamente la acción violenta. La primera porque ejerce coacción sobre la segunda, y esta porque vive y reconoce el hecho violento y coadyuva al incumplimiento de la Ley (Freire, 2012).

El silencio impuesto por un contexto violento tiene consecuencias para la sociedad, porque “el silencio impuesto, siempre aliado del maltratador, perpetuaba la condición de víctima al tiempo que dejaba impune al agresor” (Cury, 2007, p.77). De esta manera, en la cultura del silencio los

opresores son múltiples: el Estado, los grupos políticos en el poder, pero también las personas desplazadas. Ya que estas últimas optan por callar, aceptando la prohibición de participar autónomamente en las transformaciones de la sociedad y terminan consintiendo la opresión. La invisibilidad es uno de los instrumentos de poder en la cultura del silencio, porque en ella se propicia la perpetuidad de la desigualdad, la injusticia, el atropello y la violencia (Arteta, 2010).

No obstante, el silencio no se manifiesta como una condición propia de los individuos, también de las comunidades. Es decir, no observa silencio solo quien vive o experimenta directamente los efectos de la violencia, también quién es testigo. Esta actitud de ausencia de interés general, provoca un proceso que lleva a la alienación, a la negación del propio ser, tanto de los oprimidos como de los opresores (Freire, 2012). Igualmente, el silencio se entrelaza con el secreto (Mendoza, 2009). El secreto como ocultación deliberada de información es una forma de silencio clave en la interacción social (Simmel, 1977). Ambas dimensiones, indiferencia y secreto, convergen en un proceso clave: el comunicativo, tanto por la negación del interlocutor como de la ocultación de información (Tacussel, 1994). En el eje de la comunicación se puede ampliar la comprensión del silencio entrelazado al secreto a partir de las funciones del lenguaje de Jakson (Gallego, 2013).

El secreto, desde esta perspectiva, toma un sentido u otro de acuerdo con el énfasis que se da a cada uno de los elementos presentes en el proceso de comunicación: emisor, receptor, contexto, código y referente. Si el secreto silencia al emisor, se produce el anonimato. Si se suprime al receptor, se produce el silencio, pues se desconoce la existencia del receptor (interlocutor). Si el énfasis recae sobre el mensaje, se hace alusión a la mentira. En este caso se esconde al mensaje. Si se hace énfasis en el canal, con el propósito de anular o evitar el contacto, se produce el aislamiento. Si se oculta el código, se trata de criptografía para ocultar la información. Y, finalmente, si lo que se oculta es el contexto, se deriva a la clandestinidad. Por ejemplo, con relación a los desplazados, si se anula el referente (el desplazado), queda en el anonimato.

En consecuencia, a partir de este planteamiento se concibe como objeto de estudio al silencio, entendido como una práctica social. Planteamiento que permite analizar el sentido dado por los propios actores a la hora de desplegar sus estrategias de silenciamiento o anonimato.

Para alcanzar la meta propuesta, se considera que el método cualitativo da un valor agregado al penetrar en la subjetividad de los protagonistas

del desplazamiento para interpretar el sentido de la acción. Se estima difícil comprender en cifras los sentimientos, el miedo, la frustración o la desesperanza de los niños y las niñas desplazados forzosamente. Por tanto, se considera que el método cualitativo como la opción más adecuada para rescatar la subjetividad y la mirada de los actores (Martínez, 2006) víctimas del conflicto y de las personas que, de alguna manera, tienen contacto con esta problemática.

La información se recolecta a través de distintas técnicas cualitativas, que permiten acercarse a las diferentes posiciones vivenciadas por los actores con pertinencia del problema de estudio. Con este conjunto de técnicas se busca, además, rescatar las subjetividades colectivas que marcan el conflicto en el contexto específico de la Comuna Uno de Bucaramanga. Las técnicas seleccionadas son:

- *Entrevista en Profundidad*, aplicada a niñas, niños, adolescentes y padres o cuidadores de víctimas desplazadas forzosamente. Se propone este tipo de entrevista para este grupo, considerando que el conjunto de participantes conoce su situación, puede reflexionar sobre ella y, a su vez, contribuir en la búsqueda de soluciones pertinentes (Delgado y Gutiérrez, 1994; Cánovas, Riquelme, Orellana y Sáez, 2019).
- *Entrevista Semiestructurada*. Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron al grupo de profesionales, a quienes se ha denominado *Voz Institucional* compuesta por profesores/as y expertos/as psicosociales-. Estas entrevistas se consideran importantes en el estudio, por cuanto la mirada de la *Voz Institucional* aporta a la comprensión del silencio en la investigación.
- La muestra se seleccionó en las instituciones educativas públicas de la Comuna Uno de Bucaramanga, convocando al alumnado matriculado, que reuniera el requisito de población víctima del conflicto armado, y a sus familias. Una vez se tuvo el consentimiento para acceder a los centros educativos se enviaron las invitaciones a los padres de familia o cuidadores que cumplían el perfil previamente establecido; ya que ellos debían conocer el alcance del estudio. Antes de entrevistar a niñas y niños, se les informó que se omitiría sus nombres para proteger su identidad, así como la de sus familias y personas cercanas. Estas medidas se establecieron para brindarles la confidencialidad y la confianza necesaria para desarrollar sus historias con tranquilidad, observando el artículo 153 de la Ley 1098 del 2006 -Ley de Infancia y Adolescencia-.

En este proceso, conformaron la muestra aquellas personas que encajaban con los perfiles establecidos previamente, y decidieron acceder voluntariamente. A esta clase de muestra también se le puede llamar autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). Es importante indicar que no es fácil acceder a esta población por ser reacios a contar sus experiencias relacionadas con el desplazamiento y por vivir en una constante ocultación desde el mismo momento que huyen de sus hogares. El grupo de profesionales se seleccionó a partir de los representantes de siete colegios, cada uno de ellos fue elegido por

el resto del equipo de su correspondiente centro educativo en una primera reunión de trabajo. En este primer encuentro también se informó sobre el tema de investigación.

Finalmente, se constituyeron cuatro perfiles, el primero conformado por niñas, niños y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado. El segundo compuesto por los padres/madres o cuidadores víctimas del desplazamiento forzado. Y la "Voz Institucional", que se subdivide en dos perfiles más, por un lado, el que agrupa a profesores y, por otro, a profesionales psicosociales.

La muestra final se compuso de 26 individuos distribuidos del siguiente modo (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de la muestra según perfil y técnica de análisis empleada.

Perfiles	Técnica	Número y Código de Entrevistas
Niñas, Niños y Adolescentes	Entrevista en profundidad	E1-E2-E3-E4-E5 -E6-E7-E8-E9-E10
Padres y madres	Entrevista en profundidad	F1-F2-F3-F4-F5-F6
Profesores	Entrevista Semiestructurada	M1-M2-M3-M4-M5-M6
Profesionales área Psicosocial	Entrevista Semiestructurada	PS1-PS2-PS3-PS4

El guion elaborado para substraer la visión de cada uno de los grupos de entrevistados se ha concretado en una batería de preguntas conectadas con la categoría de análisis, el silencio, que se presentan a continuación:

Niños, niñas víctimas de desplazamiento:

- C1: Relación inicial con tus compañeros de clase y profesores.
- C2: Información por parte del colegio sobre derechos y deberes como estudiante en condición de desplazamiento.
- C3: Ayuda recibida de profesores y personal directivo (rector, coordinador, psicólogo, trabajador social) para niñas y niños desplazados.
- C4: Forma de comunicación con el colegio (profesores, directivos) sobre la necesidad de ayuda por la situación de desplazamiento.

Padres:

- C5: Información por parte del colegio sobre los derechos y deberes de los hijos en condición de desplazamiento.
- C6: Integración de su hijo/a al proceso de formación en la institución educativa.

Profesionales psicosociales:

- P1: ¿Qué cambios evidencia en la situación de los estudiantes en condición de desplazamiento?
- P2: ¿Qué políticas públicas implementa la escuela en favor de los estudiantes en situación de desplazamiento?

Profesores:

- P3: ¿Cómo profesor ¿sabe qué niñas y niños de su grupo están en situación de desplazamiento?
- P4: ¿Cuáles son las actitudes de los compañeros cuando ingresa al grupo algún niño o niña en situación de desplazamiento? ¿Cómo es la relación entre ellos?

Finalmente, se adopta la teoría fundamentada como técnica de análisis. Se sigue el procedimiento de codificación axial definido por Strauss y Corbin (1998) como un proceso de relacionar las categorías con sus subcategorías. A partir de la codificación axial se analizan las entrevistas a partir de las categorías iniciales planteadas. Tras la comprobación de los memorandos se construyen subcategorías y categorías para proceder

a realizar el análisis detallado de la información obtenida, teniendo en cuenta el microanálisis. Por último, se despliega una estrategia analítica centrada en el estudio detallado dentro de cada colectivo o *within case* según perfiles (Miles y Huberman, 1984).

A continuación, se presentan la matriz diseñada para llevar a la codificación axial. Este es un diagrama lógico para establecer las relaciones entre la categoría inicial de análisis y las subcategorías emergentes (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Matriz para la Codificación Axial

ARCHIVO	Categoría	Código	Fragmentos	Memorando código	Memorando por categoría
No. Entrevista- No. Pregunta					

En el cuadro 3 se muestra la estructura elaborada para el análisis a partir de la cual se construyeron las sub-categorías emergentes.



3. Resultados

Este apartado se subdivide en dos apartados más, por un lado, se presenta el análisis de las entrevistas tanto a niñas, niños y adolescentes, como a padres/madres víctimas de desplazamiento forzado. Y por otro, se muestran los resultados de las entrevistas realizadas a lo que se ha denominado la *Voz Institucional*. Esta estructuración ha permitido concretar las convergencias y divergencias encontradas entre los agentes implicados en el desplazamiento forzado, según el sentido otorgado a sus estrategias de silenciamiento o búsqueda de anonimato. Como término cabe aclarar que la cita del entrevistado se presenta indicado primero el número o código del entrevistado y después la categoría de análisis o pregunta, ambos entre paréntesis. Por ejemplo, entrevistado 1 y categoría 1 (E1-C1).

3.1. El silencio en padres, niños, niñas y adolescentes

Existe un fenómeno interesante unido al silencio, el sentimiento de inseguridad. La condición

de desplazado se encuentra acompañada por un conjunto de vivencias y de expectativas sociales, que producen sentimientos de inferioridad en quienes sufren dicha situación. Son temores derivados de su percepción de vulnerabilidad, que les generan un miedo social al señalamiento y al rechazo: “pues es algo que uno no cuenta por miedo a ser rechazado y a que sientan que uno es un invasor” (E8-C1). El miedo al prejuicio, al aislamiento, a la discriminación, a la lástima, a que los miren “raro” por la apariencia: “además no comento por el temor que me miren mal” (E5-C1), les conducen a seguir un camino hacia el anonimato: “prefería quedarme callado, a mis padres igualmente no les gusta que uno hable del desplazamiento” (E8-C1); “mis profesores y psicóloga no saben que soy desplazada, no les he contado” (E3-C3).

No obstante, en las entrevistas queda plasmado que la decisión de ocultar su condición ante los demás no es una decisión unívoca de los niños y niñas, sino que se encuentra auspiciada por sus propios progenitores. En este punto resulta interesante comprobar cómo a través del discurso de los padres se construye un relato biográfico que

persigue definir una nueva identidad social, con base en la negación de las vivencias pasadas ante del desplazamiento. Esta narración biográfica queda hilvanada en tres categorías emergentes, extraídas del discurso de los progenitores, a saber: *Tabú*, *Protección* y *Negación*.

Con relación al *Tabú*, los padres exhortan a sus hijos e hijas a no preguntar por aspectos relacionados con su vida anterior: “es mejor no hablar, no recordar; están mejor, si no tienen problemas” (F2-C6). A pesar de ello, los/as menores de edad preguntan a sus familias sobre la vuelta a su antiguo colegio o sobre cuándo se reencontrarán con sus antiguos amigos –“preguntan cuándo van a regresar al colegio anterior para volver a estar con sus amigos” (F4-C3)–. Y, en general, muestran su angustia por recuperar su vida pasada; así lo explica un entrevistado respecto a las preguntas de su hijo/a: “¿cuándo podrán recuperar lo que eran antes, encontrar su propio espacio, recuerdos y vivencias del pasado? y ¿cuándo regresar a su lugar de origen?” (F4-C3). En este sentido, los padres canalizan su estrategia de anonimato mediante la búsqueda del olvido de su pasado con la pretensión de borrar su condición.

Detrás de esta estrategia subyace el temor de las familias a que sus hijos sean reconocidos “como desplazados”, y queden expuestos a una situación de indefensión, tal y como indica uno de los menores entrevistados: “mi mamá tiene miedo de acudir al psicólogo o a la rectora, porque siempre me ha dicho que no cuente de dónde vengo ni cómo salimos del pueblo” (E-19). Ante esta situación de vulnerabilidad, los padres persiguen *Proteger* a sus hijos exhortándoles a que no informen sobre su naturaleza de desplazados, como lo expone uno de los entrevistados, “es mejor no hablar, no recordar; están mejor si no preguntan; ellos pueden tener problemas; tener más rencor y ponerse en peligro si hablan de esto con los compañeros en el colegio” (E2-C6).

Los padres perciben que abordar esta cuestión puede acarrear problemas a sus hijos en el colegio. Ante este temor conminan a los hijos, de nuevo, a no contar en los centros educativos de dónde vienen, en una suerte de *Negación* de su trayectoria biográfica, como queda expresado en los siguientes literales: “no le he contado a nadie que soy desplazado” (E7-C9) o, “siempre me ha dicho que no cuente de dónde vengo” (E1-C9).

Sin embargo, se presenta paradójico que los padres silencien su situación como desplazados forzados, al entender esta actitud como la mejor estrategia para gestionar las adversidades a las que pueden enfrentarse si su realidad fuese descubierta. Cuando su decisión implica desconocer los derechos que les son atribuidos por su

situación de desplazados y privándoles de recibir la correspondiente ayuda institucional: “no conozco los derechos de los niños desplazados por la misma razón anterior, ya que prefiero no preguntar, no decir nada; es mejor estar seguros y evitar que alguien lo señale a uno como desplazado” (E3-C5). Este anonimato no sólo les impide conocer y disfrutar de sus derechos como personas desplazadas, sino que también imposibilita el abordaje de su situación con las herramientas educativas disponibles en sus centros escolares.

En suma, existe un interés consciente en los padres, madres y en los mismos niños y niñas, para que, en la normalidad de sus contextos, el desconocimiento de su situación de desplazamiento sea la norma. Es un silencio justificado por las connotaciones negativas que ellos/as perciben a su condición de desplazados. Por ello anonimizan su situación, a pesar de que ello impida recibir ayudas desde el centro educativo.

3.2. *El silencio en la Voz Institucional*

A lo largo de las entrevistas realizadas a los agentes encuadrados en lo que se ha denominado la Voz Institucional, se observa una convergencia con las entrevistas anteriores, que estriba en la percepción de vulnerabilidad de la población desplazada. De nuevo, se aprecia una fuerte carga negativa asociada a la etiqueta de desplazado. Por ejemplo, en el discurso de la Voz institucional se considera imprudente identificar a los niños desplazados por el riesgo a que sean estigmatizados por ello. Debido a este motivo, mantienen la condición de desplazado en el anonimato, a pesar de que esta población acude al profesorado para otras cuestiones: “se realizan reuniones de padres donde se tratan diferentes temas para apoyar la crianza de sus hijos y cuando lo solicitan se da consulta especial. Hasta ahora no se ha tratado específicamente el tema del desplazamiento” (PS1-C5 8).

El silencio se presenta como una decisión en la Voz Institucional bajo el argumento de que la revelación como víctimas puede avergonzar a los niños y ponerlos en una situación de riesgo, como se observa en los siguientes fragmentos:

Me gusta como docente observar estas situaciones, en este caso uno parte solo de supuestos, pues no sabe a ciencia cierta, quienes son los desplazados; trato de mantener la situación para no avergonzarlos delante de sus compañeros y de apoyarlos cuando hago clases participativas, ya que es ahí donde se diferencian. (PS6-P3).

Generalmente no los identificamos porque no queremos estigmatizarlos y porque con salones con

tantos estudiantes es difícil hacer un seguimiento especial a cada uno. Sabemos que hay alumnos que vienen del campo, de veredas, de otras regiones del país porque tienen su forma particular de hablar, se peinan diferente y actúan diferente. (PS1-P3).

No obstante, en cuanto al silencio que se percibe en la voz institucional, llaman la atención fragmentos como los siguientes: “Además, muchas veces se siente temor de que ellos [los desplazados] se aprovechen de su situación, por corrupción o falta de información, para manipular al docente o a la institución” (PS6-P3); “Por venir de lugares de violencia y escapando a la venganza, todos temen hablar, decir; no es un tema fácil para la escuela” (PS2-P6). En estos verbatim anteriores se deja entrever un prejuicio hacia la población desplazada. Se atribuye a los desplazados una tendencia a aprovechar su situación para ganar algún beneficio. Este prejuicio, igualmente, podría estar incidiendo en el desconocimiento de la situación específica de cada uno de los padres, niñas y niños desplazados y al mismo tiempo en la atención diferencial que requiere también cada uno según su condición.

Resumiendo, de acuerdo con el análisis del discurso de la Voz institucional, se puede concluir que el silencio actúa como mecanismo de exclusión de niños y niñas en situación de desplazamiento, porque se tiende a anonimizar esta condición. Los/as menores de edad y los padres/madres callan sobre la situación que viven como desplazados. Pero igualmente, en el contexto educativo, el profesorado y los/as profesionales psicosociales manifiestan no abordar este fenómeno en las clases, ni en las actividades que realizan con las familias y tampoco en la atención que los/las profesionales psicosociales brindan al alumnado y a sus progenitores. En la Voz Institucional el silencio mantiene relación con guardar información sobre

la situación de los niños y niñas desplazados. El silencio en este caso se aduce como una forma de protección, tanto de la institución educativa como de los/as menores de edad, al considerar que no se mencionan el tema para no avergonzarlos, para no exponerlos socialmente y para no ponerlos en riesgo. A pesar de estar vulnerando muchos de los derechos que los niños, niñas y adolescentes tienen reconocidos en numerosos tratados internacionales, como la Convención de los Derechos del Niño, ratificados por 192 países, entre los que se encuentra Colombia; al negarles la orientación y protección necesaria y específica, de acuerdo a su situación de desplazados forzosos.

4. Conclusiones

El conflicto armado ha expulsado a una gran cantidad de colombianos/as de sus hogares que, temiendo por su vida, han huido desde sus lugares de origen hacia otras zonas del territorio nacional. En la marcha dejan atrás sus recuerdos y pertenencias, aunque no son las únicas afrentas, ante ellos aparece el desafío de integrarse en los lugares de acogida. La llegada de la población desplazada a las aulas de las ciudades de acogida genera la emergencia de realidades educativas atravesadas por una gran heterogeneidad y diversidad social que chocan contra el principio de igualdad educativa. No por el aumento de la diversidad social, sino porque parte de esta heterogeneidad es silenciada.

De acuerdo con el análisis de los discursos, el sentido que se otorga a la estrategia de anonimizar la figura de las personas desplazadas en el contexto escolar se encuentra asociado a la vulnerabilidad. Sin embargo, se observa una variabilidad en el sentido que otorga al silencio cada perfil (ver gráfico 1).

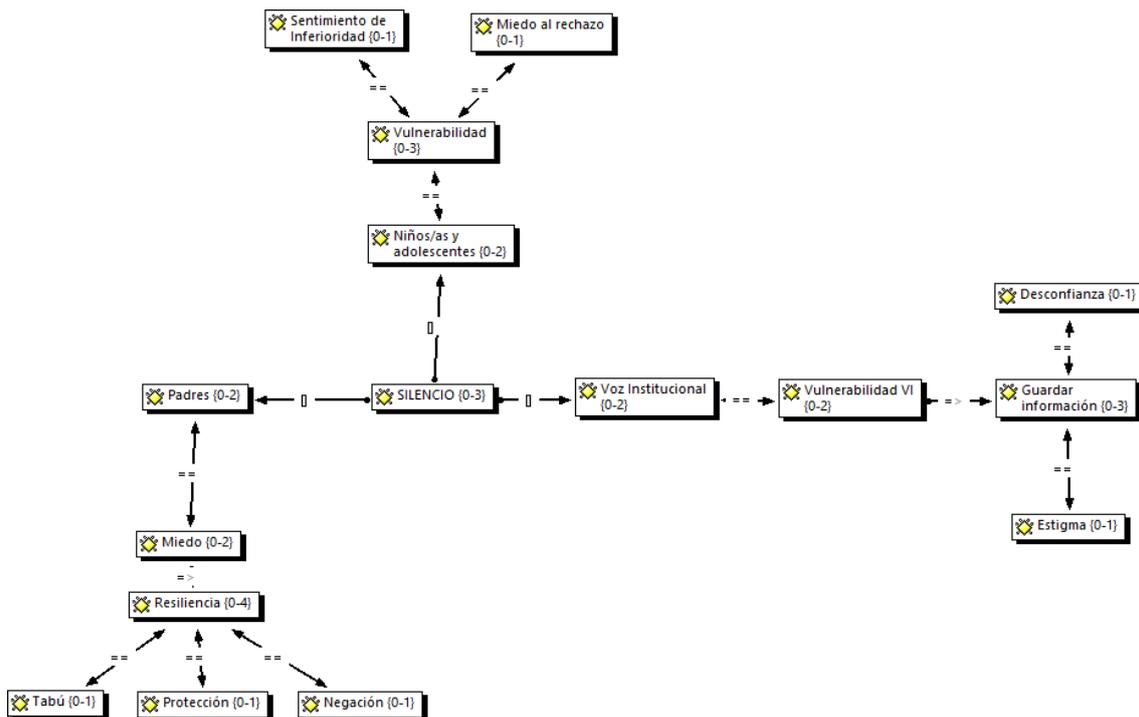


Gráfico 1: Categoría de análisis y Sub-categorías emergentes

Para los padres la búsqueda del anonimato se concibe como la expresión del miedo a la amenaza, a la persecución o a la muerte que pende sobre sus hijos/as. Este temor muestra a unos padres resilientes, que persiguen ofrecer a sus hijos/as la mejor estrategia posible para gestionar su realidad. Una dinámica que reside en silenciar su condición de desplazados desde su raíz, exhortándoles incluso a no indagar sobre el pasado. Evitando un proceso de estigmatización por su nueva condición. Por su parte, en la Voz institucional tiene que ver con guardar información sobre la situación de los niños y niñas desplazados. El silencio en este caso se aduce como una respuesta para no estigmatizar a este grupo social o como fruto del propio prejuicio que la institución tiene sobre la población.

Sin embargo, estas estrategias para silenciar la condición de desplazado, interpretadas como mecanismos para proteger un grupo social vulnerable, en realidad no se desvinculan del eje del poder. Las víctimas por miedo, la institución por recelo, pero ambos se asientan en una desconfianza mutua, que cristaliza en una contradicción en el contexto escolar. Los resultados alcanzados muestran cómo el silenciamiento de la condición de desplazado actúa como mecanismo de exclusión de niños, niñas y adolescentes en tanto no pueden ser ayudados como tales.

Pero a pesar de esta contradicción que se asienta en un silencio conscientemente buscado, dado el sentido otorgado a cada una de las dinámicas de anonimato, la clave para aflorar esta realidad, y se pueda intervenir sobre ella, reside en establecer una necesaria comunicación dialógica, en un sentido freiriano, que permita aprender en su complejidad esta realidad por parte de los agentes implicados.

En conclusión, el número de entrevistas ha permitido tener un mínimo suficiente de validez y fiabilidad, que ha consentido alcanzar las siguientes conclusiones abaladas por el planteamiento metodológico.

No obstante, aunque las limitaciones que plantea el uso de las técnicas cualitativas para alcanzar conclusiones representativas de la población, la posibilidad de poder contar con los testimonios de una población tan difícil de entrevistar como es la población desplazada forzosa, y en particular el de los niños y las niñas, confieren un valor relevante a la evidencia empírica obtenida. Además, a partir de las categorías extraídas podemos plantear que se requieren desarrollar nuevas líneas que permitan comprender cómo se generan los procesos de estigmatización de la población desplazada en las aulas.

Referencias bibliográficas

- Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR-COLOMBIA) (2013). *Situación Colombia*. Retrieved from de: <http://www.acnur.org>.
- Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR-COLOMBIA) e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2010). *Directriz Para La Atención Diferencial De Los Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas del Desplazamiento En Colombia*. Bogotá: CMS Communication & Marketing Solutions.
- Arteta, A. (2010). *Mal consentido. La Complicidad Del Espectador Indiferente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asociación de Neurociencia y Desarrollo Humano (2011). *Subjetividad Colectiva*. Retrieved from: <http://www.oscoyneurociencias.com>.
- Barajas, D., Moreno, C., & Moreno, V. (2015). *Una Escuela para la Diversidad: La Inclusión De Adolescentes Víctimas Del Desplazamiento Por El Conflicto Armado* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Libre: Bogotá.
- Cabrera, L. A. (2013). El derecho a la memoria y su protección jurídica: avance de investigación. *Pensamiento Jurídico*, 36, 173-188. Retrieved from <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/40321>.
- Camargo, J.A. y Blanco, C.A. (2010). Voces y Silencios Sobre El Desplazamiento Forzado en Santa Martha. *Civilizar*, 10(18), 135-154. doi: 10.22518/165789539.
- Cánovas, P., Riquelme, V., Orellana, N., & Sáez, B. (2019). Víctimas invisibles: Análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 34, 113-127. doi: 10.7179/PSRI.
- Corredor, C. (2010). *La Política Social en Clave de Derechos*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Cury, M. (2007). Tras el silencio. *Arteterapia. Papeles De Arteterapia Y educación artística Para La inclusión Social*, 2, 71-86. Retrieved from <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110071A>.
- Delgado, J.M., & Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y Técnicas Cualitativas De Investigación En Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía Del Oprimido*. España: Siglo XXI.
- Gallego, F. J. (2013). Gramática del Secreto (Sociolingüística y Secreteo). *Tonos Digital*, 25, Vol.II, Retrieved from http://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-12-gramatica_del_secreto.htm.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M.ªP. (1998). *Metodología De La Investigación*. México: Interamericana Editores.
- Jaramillo, J. (2006). Reubicación y restablecimiento en la ciudad. Estudio de caso con población en situación de desplazamiento. *Universitas Humanística*, 62(2): 143-168. Retrieved from <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2213>.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte De La Metodología Cualitativa*. México, D.F.: Trillas.
- Mendoza, J. (2009). Dicho y no Dicho: El silencio como material del olvido Mendoza *Polis*, 5(2), 121-154. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187023332009000200005&lng=es&tlng=e.
- Mendoza, A. M. (2012). El Desplazamiento Forzado En Colombia y La Intervención Del Estado. *Revista De Economía Institucional*, 14(26): 169-202. Recuperado de: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/3146>
- Miles, M., & Haberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. California: Sage.
- Naranjo, G (2004). Ciudadanía y Desplazamiento Forzado en Colombia: una Relación Conflictiva Interpretada desde la Teoría del Reconocimiento. *Estudios Políticos*, 25, 137-160. Retrieved from <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/1915>.
- Noelle-Neuman. E. (1995). *La Espiral Del Silencio Opinión Pública: Nuestra Piel Social*. Barcelona: Paidós.
- Romero, T., & Castañeda, E. (2009). *Colombia: Huellas Del Conflicto Primera Infancia*. Colombia: Panamericana Formas e Impresiones.
- Ruiz, L. J. (2010). *Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D. Arborizadora Alta* (Trabajo de Fin de Máster). Pontificia Universidad Javeriana: Colombia. Retrieved from: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1244/edu68.pdf?sequence>.
- Simmel, G. (1977). *El secreto y la Sociedad Secreta de Simmel*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Bases De La Investigación Cualitativa: Técnicas y procedimientos Para Desarrollar La Teoría Fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tacussel, P. (1994). Las Leyes de lo no dicho. Notas para uuna sociología del Silencio. *Revista de Occidente*, 154, 67-86.
- Vanegas, J., Bonilla, C., & Camacho, L. (2011). *Significado Del Desplazamiento Forzado Por Conflicto Armado Por Niños y Niñas*. Fundamentos en Humanidades: Universidad Nacional De San Luis - Argentina.
- Vera, A.V., Parra, F. & Parra, R. (2007). *Los Estudiantes Invisibles ¿Cómo Trabajar Con Niños Desplazados En Las Escuelas?* Universidad del Rosario y Universidad de Ibagué: Banco Iberoamericano de Desarrollo, BID.

- Vera, A.V., Palacio, J.E., & Patiño, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia: Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles educativos*, 36(145), 12-31. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185269820140000300002&lng=es&tlng=es.
- Vera, A.V., Palacio, J.E., Maga, I., & Holgado, D. (2015). Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia. *Revista latinoamericana de psicología*, 47(3), 167-176. doi: 10.1016/j.rlp.2015.06.006.
- Villa, M. I. (2009). Desplazamiento forzado en Colombia. El miedo: un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía. *Revista Controversia*, (187), 12-45. Retrieved from [https://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path\[\]=164](https://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path[]=164).
- Villegas, M., & Rojas, F. (2011). *Niños, Niñas y Jóvenes Afectados Por El Conflicto Armado, Educación En Derechos Humanos y Derecho a La Educación*. (Tesis para optar a Magister). Universidad Javeriana: Bogotá.
- Wiesel, E. (1999). *¿Por qué Roosevelt no permitió el desembarco de esos refugiados?* Recuperado de: <https://discursos-famosos.blogspot.com.es/2016/01/elie-wiesel-por-que-roosevelt-no.html>.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Doncel Abad, D., Vega Blanco, E., & Herrero Villoria, C. (2020). Diversidad silenciada: el anonimato de los niños y niñas desplazados en las escuelas colombianas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 67-78. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.05

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

DAVID DONCEL ABAD. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 164. 37006 Salamanca. España. davidoncel@usal.es

ESTHER VEGA BLANCO. esveblan@hotmail.com

CRISTINA HERRERO VILLORIA. khrys@usal.es

PERFIL ACADÉMICO

DAVID DONCEL ABAD. Doctor en Sociología, es profesor en el Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Entre sus intereses de investigación se encuentran la sociología de la educación y los estudios de Asia Oriental. Es autor de varios artículos en revistas científicas en el ámbito de la Sociología de la Educación.

ESTHER VEGA BLANCO. Doctora en Sociología, investigadora colombiana con trayectoria profesional en el área social y política. Ha trabajado durante 25 años por el mejoramiento de las condiciones de vida y acceso a los derechos fundamentales de poblaciones en situación socioeconómica vulnerable y exclusión social en Colombia.

CRISTINA HERRERO VILLORIA. Personal investigador en formación de la Universidad de Salamanca. Doctoranda en Estadística Multivariante Aplicada. Trabajadora Social especialista en infancia y adolescencia. Entre sus líneas de investigación se encuentra, además de la promoción y defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes, el género como eje transversal y la violencia sexual que sufre el género femenino.