

El desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social visto desde las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de la I.E. La Cabaña, del Municipio de Timbío, Cauca¹

WILMA MUÑOZ GÓMEZ², BEATRIZ EMILCE ORTEGA ÁLVAREZ³
FRANCY MAGNOLIA QUINTANA RAMÍREZ⁴,
ADRIANA GISELLA RÍOS MOSQUERA⁵, GLORIA ISAZA DE GIL⁶

Resumen⁷

El presente documento recoge algunas apreciaciones sobre la forma cómo los maestros de la I.E. La Cabaña, del municipio de Timbío, departamento del Cauca, perciben la vulnerabilidad social en que se encuentra la población estudiantil. Esta vulnerabilidad social se refiere al hecho de que la gran mayoría de estudiantes viven situaciones de pobreza que, como lo expresa Castel (1991), inciden para que se desenlacen una serie de comportamientos sintomáticos tales como los problemas de conducta y del desarrollo del aprendizaje, la inadaptación escolar y social, la timidez, la inseguridad, la rebeldía, el no reconocimiento y la no observancia de normas (desobediencia), el uso de palabras de inapropiadas, el interés por temas asociados con el consumo de sustancias psicoactivas y alcohol a temprana edad, entre los principales.

Palabras clave: Vulnerabilidad social, vulnerabilidad socioeducativa, desarrollo emocional, sujeto de aprendizaje.

1 Recibido: 02 de octubre de 2013. Aceptado: 09 de abril de 2014.

2 Wilma Muñoz Gómez, Química, Universidad del Cauca, docente de aula Institución Educativa Efraín Orozco, municipio de Cajibío (Cauca). wilma2102@gmail.com

3 Beatriz Emilce Ortega Álvarez, Psicóloga, Fundación Universitaria de Popayán, docente universitaria, Fundación Universitaria de Popayán, emilcepsicol@hotmail.com

4 Francy Magnolia Quintana Ramírez, Ingeniera Agropecuaria, Universidad del Cauca, docente de aula Institución Educativa Víctor Manuel Chau, municipio de Gabriel López (Cauca). Francitaqr@gmail.com

5 Adriana Gisella Ríos, Licenciada en Literatura y lengua española, Universidad del Cauca, docente de aula Institución Educativa La Cabaña, municipio de Timbío (Cauca). Adri7ma@hotmail.com

6 Gloria Isaza de Gil. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Candidata a doctora en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Correo electrónico: gloriiai@umanizales.edu.co

7 El presente artículo es resultado de la investigación que desde el mes de marzo del 2011 al mes de septiembre de 2012, hizo parte del macroproyecto: *Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de Nariño y Cauca*, cuya investigadora principal es la Mg. Gloria Isaza de Gil, la cual se realizó como prerrequisito para obtener el título de Magister en Educación desde la Diversidad.



Abstract

Emotional development of children in situations of social vulnerability seen from the conceptions and pedagogical practices of teachers of E.I La Cabaña, Timbío Township, Cauca

This document provides some insights about the way teachers El La Cabaña, Timbío Township, department of Cauca, perceive social vulnerability is the student population. This social vulnerability refers to the fact that the vast majority of students live in poverty situations, as expressed by Castel (1991), which affect to unleash a series of symptomatic behaviors such as learning and behavioral problems, school maladjustment and social, shyness, insecurity, rebellion, failure to follow rules (disobedience), the use of heavy caliber words, interest in issues associated with the consumption of SPA and alcohol at an early age, the principal.

Keywords: Social vulnerability, socio vulnerability, emotional development, emotional development, learning subject.

Presentación

La investigación fue realizada por el grupo de docentes quienes la ejecutaron a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aportes de las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras al desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social de la Institución Educativa la Cabaña del municipio de Timbío (Cauca)?

Este artículo presenta los resultados del estudio contextualizado dentro de la Institución Educativa La Cabaña ubicada en el municipio de Timbío, específicamente en el kilómetro 9 de la vía que lo comunica con el municipio de Popayán. Su población estudiantil se caracteriza por presentar una marcada vulnerabilidad social, particularmente determinada por los altos niveles de pobreza y exclusión social que caracteriza a las comunidades donde residen.

Se parte aquí de una reflexión sobre el desarrollo emocional, entendido este como forma de relación con el mundo y con las personas. Posteriormente aborda-

mos la vulnerabilidad social y socioeducativa, mostrando la relación existente entre este fenómeno y el desarrollo emocional antes referido, valga decir, sus repercusiones psicosociales en niños y niñas.

Finalmente, dentro de la contextualización del sujeto de aprendizaje, mostramos algunos elementos a partir de los cuales los maestros/as de la Institución Educativa La Cabaña dimensionan sus concepciones y prácticas en relación precisamente a sujetos de aprendizaje que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Justificación

Hoy en día el tema de la inclusión en el área educativa busca responder a las necesidades de los estudiantes que, entre otras dificultades, evidencian situación de vulnerabilidad social como es el caso de los estudiantes de la Institución Educativa La Cabaña. Aun se busca que la educación, desde las prácticas pedagógicas de los maestros/as, pueda responder a necesidades educativas donde se hace necesario que el maestro tenga una

perspectiva teniendo en consideración las condiciones contextuales de sus estudiantes y la relación de estas con su desarrollo emocional contribuyendo a su formación académica y personal.

Problema de investigación y objetivos

La presente investigación se propone comprender cuales son las concepciones que tienen los maestros de la institución educativa La Cabaña del municipio de Timbío (Cauca) sobre los estudiantes en situación de vulnerabilidad social y cuáles son las practicas pedagógicas que se utilizan para atender a la población estudiantil en dicha institución, con el fin de establecer la relación entre la situación de vulnerabilidad con el desarrollo emocional de niños y niñas , lo cual está sujeto al aprendizaje. La pregunta central que moviliza el proceso es ¿Cuáles son los aportes de las prácticas pedagógicas de los maestros al desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social de la institución educativa la Cabaña del municipio de Timbío (Cauca)?

Por tanto, el objetivo es Comprender las concepciones y prácticas pedagógicas que tienen los maestros de la institución educativa La Cabaña sobre los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad social y cómo estas influyen en el desarrollo emocional y lo inscriben en el desarrollo del aprendizaje.

Metodología

Tipo de investigación: Esta investigación fue desarrollada mediante la Teoría Fundada, definida como una metodología de análisis de datos cualitativos, en particular de las ciencias sociales, que al ser analizados permite desarrollar teoría a partir de ellos, propone un procedimiento de actuación en el análisis de datos a través de unas técnicas y mediante la

aplicación de un método, que los autores denominan “**método comparativo constante**”.

Según Sandoval (1997, p. 71) “*Es una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados, es una forma de pensar a cerca de los datos y poderlos conceptualizar, se diferencia de los demás métodos investigativos por su énfasis en la construcción de teoría*”.

La Teoría Fundada se diferencia de los demás métodos investigativos porque permite capturar datos, analizarlos y construir conceptos; esta forma de hacer investigación fue construida por los sociólogos Barney, Glaser (La teoría fundada fue presentada inicialmente en 1967) y Anselm Strauss (Glaser, 1978,1992; Glaser y Strauss, 1997; Strauss 1987, p. 13).

La Teoría Fundada valora la creatividad de los investigadores, y permite una estrecha relación entre el investigador, los procedimientos y los datos, enmarcando en una realidad social en la que el estudioso se empapa y trabaja con la información, se orienta hacia un norte y a través de las diferentes técnicas que ofrece la teoría organiza los datos, para lograr un análisis entre los resultados de la codificación, la categorización y la misma pregunta de investigación.

Todo este proceso de la teoría fundada permite nuevos conocimientos y la satisfacción del trabajo que se realiza a través de la interacción constante con su pregunta de investigación.

Diseño: Una vez se decide quienes van a ser los participantes, el lugar, los datos que se van a recoger, se elaboró una guía de preguntas que se desarrollaron utilizando la entrevista abierta y semi-estructurada. Esto se complementó con la realización de diálogos informales, la observación directa y las apreciaciones de las coinvestigadoras sobre la vivencia experimentada. Para el caso de las entrevistas el registró de la información se realizó mediante un proceso comple-



mentario de grabación y de anotación de datos. Para la observación el registro se hizo en el diario de campo.

La recolección de los datos fue exponiendo las categorías principales como vulnerabilidad social, diversidad, desarrollo emocional, sujeto de aprendizaje. La investigación por tanto, permitió un estudio desde la realidad haciendo una lectura objetiva arrojando como resultado un saber pedagógico que se fundamentó en la triangulación de los datos desde la realidad, teoría y práctica.

Procedimiento: La teoría emergente surge desde el análisis y la deliberación de los datos recopilados, así como de los aportes que ofrecen los participantes, los docentes entrevistados y la perspectiva de las coinvestigadoras. En este proceso de investigación fue relevante el proceso de observación y el acercamiento con los entrevistados ya que esto facilitó el proceso de retroalimentación en la investigación.

Unidad de análisis y trabajo: Se definió como unidad de análisis las concepciones sobre vulnerabilidad social y desarrollo emocional enmarcados en los procesos de aprendizaje. Como unidad de trabajo se contó con ocho docentes, dos (2) hombres y seis (6) mujeres, de la Institución Educativa La Cabaña del municipio de Timbío (Cauca) calificados y reconocidos con amplia experiencia en la labor docente. También el proceso de observación de los estudiantes como miembros de la institución educativa en la cual se realizó la investigación.

Caracterización del contexto de la investigación

La Institución Educativa La Cabaña está situada en la vereda del mismo nombre en el municipio de Timbío, departamento del Cauca. Se ubica a 6 km de la zona urbana de dicho municipio y a 8kms del municipio de Popayán aproximadamente. Dentro del Plan de Ordenamiento Territorial (POT)

del municipio de Timbío hace parte del distrito No 1, con radio de influencia en las veredas La Cabaña, Siloé, Guayabal, las Veraneras, la Rivera y Tunurco. Cuenta con tres sedes: la principal (vereda La Cabaña) con cobertura en primaria y bachillerato; la segunda sede (vereda Siloé), atendiendo educación primaria y la tercera sede (vereda Guayabal) acogiendo población primaria. Esta institución escolar atiende población campesina, indígena, desplazada y estudiantes del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

La característica principal de esta población estudiantil es que se encuentra inmersa en diversas problemáticas que la sitúan en situación de gran riesgo y vulnerabilidad social. Se puede mencionar, por ejemplo, la presencia de entornos con extrema pobreza lo que estimula, a su vez, la generación de conductas de robo y delincuencia entre los menores de edad. También la existencia de familias numerosas que como consecuencia del desplazamiento se ubican en condiciones de vida asociadas a fenómenos como el hacinamiento o a la reconstitución del grupo familiar, proceso dentro del cual terceras personas asumen roles como padrastros o madrastras quienes participan como agentes directos en dinámicas intrafamiliares como el maltrato.

La importancia central del desplazamiento, ocasionado por la violencia, no solo tiene que ver con el incremento de población que atrae sino que es una experiencia traumática que a los escolares les ha tocado vivir en carne propia, provocando secuelas emocionales y afectivas, al tiempo que se ha convertido en un gran revulsivo social que influye para que emerjan manifestaciones delincuenciales entre los estudiantes. Dentro de estos hay quienes emigran en busca de mejores oportunidades de empleo, cuando no se da el caso de niños y jóvenes del ICBF que por provenir de hogares sustitutos cambian constantemente de hogar interrumpiendo sus labores escolares y, por ende, su proceso de adaptación.



Construcción de sentido. Las percepciones de los maestros

Los testimonios aportados por los docentes acerca de la pobreza en la zona de influencia de la Institución Educativa La Cabaña no se asocian solo con los bajos ingresos predominantes en las familias, sino más bien con una amplia gama de factores que se resumen en lo que es la noción de vulnerabilidad social. Es en este sentido como se hace mención de la presencia de una condición social negativa (o adversa) para las personas afectadas, condición en la que concurren una serie de factores que se resumen en vocablos como los de “necesidades insatisfechas”, “peligro”, “riesgo” o sencillamente “problemas”.

La difícil situación económica, la falta de comida, vivienda y ropa adecuada también la carencia de afecto a nivel expresivo y de contacto el maltrato verbal y físico y las familias con muchos hijos y muy pobres condiciones de vida y la falta de atención médica y de afiliación a salud (Respuesta de docente N° 1).

Hemos conocido niños que viven en condiciones no aptas para un niño que está estudiando como los que viven en ranchos y donde la situación económica no es la mejor para ellos otro caso es la desnutrición, muchos niños llegan a grado cero con un grado de desnutrición alto y gracias al restaurante escolar se ha podido manejar este aspecto (Respuesta de docente N° 2).

Las situaciones de vulnerabilidad que más se presenta en esta institución educativa son problemas familiares niños al cuidado de sus abuelos o tíos embarazos adolescentes también problemas económicos los sociales y los emocionales también (Respuesta de docente N° 3).

Al señalarse que pobreza no es lo mismo que vulnerabilidad social, aunque esta última abarca aquella, de un

modo u otro se está estableciendo una distinción entre ingresos monetarios y la manera como la escasez impacta en las personas. Lo primero hace referencia a la disposición de recursos económicos para cubrir necesidades básicas alimentarias y no alimentarias en los hogares y entre los miembros de las familias, mientras lo segundo remite a la influencia social y emocional que provocan los hechos o cambios económicos y sociales extremos que afectan a las personas en cuanto a sus capacidades para reaccionar.

Esto, por supuesto, se apoya en lo que muestra la cruda realidad. Y resulta tanto más evidente en la medida que las condiciones de vida de los pobladores de las veredas La Cabaña, Siloé, Guayabal, las Veraneras, la Rivera y Tunurco están asociadas a manifestaciones como el hacinamiento, la precariedad existente en la estructura de la vivienda y en los materiales usados, el vestuario, la presentación personal, la malnutrición, la inadecuada atención en servicios de salud y ostensibles dificultades en materia de servicios públicos y saneamiento básico.

De forma general entiendo el concepto de vulnerabilidad como la condición de una persona de no tener sus necesidades básicas satisfechas o de estar en una situación que lo pone en riesgo y en cualquier momento bien sea a nivel de salud, emocional, social, y afectivo (Respuesta de docente N° 1).

Son los problemas sociales familiares o económicos en los que están expuestos los niños (Respuesta de docente N° 3)

Para mí la vulnerabilidad es cuando alguien tiene algún peligro que le afecta o algo así. Como decir una situación grave en su vida (Respuesta de docente N° 7).

La mayoría de los estudiantes tienen alguna situación de vulnerabilidad y que algunos por inestabilidad económica, otros por desnutrición,



otros por negligencia en el cuidado ya sea de los padres o de las personas adultas que los tienen a cargo, otros niños que en dificultades de traumas de hechos o cosas que les han pasado en sus vidas que les han hecho vulnerables o emocionalmente (Respuesta de docente N° 1).

Esta vulnerabilidad se dimensiona también a partir de los bajos niveles de escolaridad y se expresa en historias compartida por tantas familias en la comunidad educativa de la Cabaña, donde sobresalen algunos factores recurrentes que intervienen no sólo en la configuración particular de las estructuras familiares sino que han estado expuestas a ruptura de vínculos. Y a pesar de que bajo este contexto de marcada vulnerabilidad y marginalidad sociales es posible identificar, según lo expresado por los mismos maestros, emociones y sentimientos de desesperanza, pero también respuestas adaptativas.

La desesperanza y los estados de ánimo que sobrevienen sin duda alguna inciden, a su vez, para que sobrevenga la autoestima negativa en niños y niñas. Pero por otro lado es posible encontrar respuestas de adaptación para poder afrontar las carencias existentes, lo mismo que el desarrollo de estrategias para sobrellevar situaciones difíciles que se experimentan o se padecen como el hambre, el frío, el desempleo, el hacinamiento, la falta de afecto, etc. Lo importante aquí es entender que esta vulnerabilidad social se muestra como un conjunto de factores que si bien emergen del contexto social finalmente se reflejan en el campo educativo (*vulnerabilidad educativa o socioeducativa*).

De acuerdo con los lineamientos que el MEN (Ministerio de Educación Nacional, 2005) ha establecido para la vulnerabilidad en el sector educativo se hace mención al deterioro del bienestar y de la calidad de vida de las personas, lo que se considera causa del retraso de las comunidades. Por este motivo, se habla de que la vulnerabilidad social, y particularmente la

vulnerabilidad socioeducativa, deben ser enfrentadas con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan. Y uno de los principales instrumentos para lograr ese cambio es la educación a través de la creación de ambientes inclusivos y agradables que les brinden a los escolares la posibilidad de poder enfrentar de mejor modo su futuro laboral y social.

Todos los niños son diferentes con situaciones de vida particulares igual que todos los seres humanos y aún más los niños en situación de vulnerabilidad (Respuesta de docente N° 1).

Claro que si se presentan, los niños con condiciones económicas muy bajas por lógica no los mandan bien alimentados y quién estudia con hambre? Es muy difícil y eso se ve reflejado en el rendimiento académico (Respuesta de docente N° 2).

A partir de estas consideraciones ministeriales puede entonces afirmarse que cualquier “déficit educativo” se convierte en una dimensión central de la vulnerabilidad social, de modo que se reconoce que la incidencia de cualquier problema (pobreza, hambre, violencia, entre otros) que afecte a niños y niñas se verá reflejado y afectará el proceso de aprendizaje. Es por esto que las características socioeconómicas, políticas y culturales del contexto donde se encuentran los estudiantes se convierten en factores influyentes respecto al desempeño académico, al comportamiento que adoptan los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad y, en últimas, a su permanencia en las instituciones escolares.

Aquí la vulnerabilidad en que se encuentran los escolares, la cual se diferencia por el nivel de profundidad en que se presenta (sea este en mayor o menor grado, de acuerdo a los casos específicos), se refiere a un estado de desventaja con relación a otros compañeros en cuanto a



la posibilidad o no de poder satisfacer necesidades básicas como la alimentación, el afecto, el formar parte de una familia integrada, de disfrutar de un ambiente hogareño agradable, de disponer de uniformes y útiles escolares adecuados, entre otros aspectos, que terminan incidiendo en su condición anímica y, por consiguiente, en su desarrollo emocional.

Claro que sí. Los niños pobres tienen menos oportunidad de aprender porque su situación es difícil y no tienen las mismas oportunidades que los demás (Respuesta de docente N° 6).

Claro que es diferente porque son niños que por estas circunstancias sí es un problema de desnutrición, si es un problema de abandono, de negligencia en el cuidado del menor el niño tiene dificultades en su desarrollo, en su crecimiento, en desarrollo físico, mental emocional no es el mismo que un niño que ha tenido, crecido en condiciones normales. También si es un niño que ha tenido algún tipo de trauma o que vive en una situación muy negativa para él pues tiene mucha inseguridad en lo que hace, tiene rasgos de timidez, tiene mucha inestabilidad social, se le dificulta la adaptabilidad con sus compañeros, hay niños que manifiestan agresividad, hay otros niños que manifiestan inestabilidad emocional y se manifiesta en aislamiento. Todo lo contrario o hay otros que lloran entonces hay muchos cambios emocionales y dependiendo de las circunstancias (Respuesta de docente N° 1).

Ahora bien, cuando los/as docentes se encuentran con este tipo de situaciones una actitud típica es la de reconocer su impotencia, manifestando que no tienen el tiempo o las herramientas adecuadas (suficientes) para contrarrestar lo que está sucediendo en las aulas. Lo común es que empiecen a personalizarse las

culpas en los padres de familia o atribuir las causas a factores externos al maestro como el entorno, la sociedad o el Estado pero sin que se propenda por considerar soluciones desde las mismas posibilidades que ofrece una acción educativa transformadora para potencializar a los educandos y poder avanzar desde aspectos como la misma resiliencia, es decir, estimulando en los niños/as las habilidades para enfrentar situaciones adversas:

En realidad no hago mucho porque uno no se puede meter en esos problemas porque lleva del bulto. Aquí la gente se enoja y eso es como la cultura de ellos (Respuesta de docente N° 5).

Pues cuando se puede hablar con los muchachos uno habla de lo contrario es difícil porque es mejor uno no meterse en esos problemas a veces con el psicólogo se habla pero de ahí no se hace más (Respuesta de docente N° 6).

Bueno pues aquí uno lo que puede hacer es cuando no tienen para comer en el restaurante un profesor le da y yo le doy a un niño. Pero en lo demás es difícil a uno aquí no le queda tiempo para nada más (Respuesta de docente N° 8).

Respecto a la afectación del desarrollo emocional no hay que olvidar que el municipio de Timbío no es ajeno a las dinámicas de violencia que se viven en el departamento del Cauca, las cuales sobresalen por presentar trayectorias históricas, políticas y culturales muy significativas como lo ejemplifica el conflicto surgido entre Estado, fuerzas guerrilleras y otros grupos armados (narcotraficantes, paramilitares y bandas criminales).

Todo ese marco de violencia ha contribuido no solo a que fenómenos como el desplazamiento, se hagan muy manifiestos sino a que se deteriore la convivencia y se alteren las condiciones afectivas



y emocionales apropiadas para que el niño logre un adecuado desempeño escolar. Estas consecuencias se resumen en la vivencia psicológica de desajustes emocionales como el estrés, la angustia, el miedo o la zozobra permanentes que también pueden comprometer su desempeño psicosocial.

En los mismos términos de lo preceptuado en las normas legales este contexto violento no garantiza el desarrollo integral, tal y como reza el artículo 29 del Código de la Infancia y la Adolescencia (2007), donde se dice que la primera infancia es la puerta de entrada al establecimiento de las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. En este sentido son importantes las recomendaciones que hacen los maestros, el gobierno y las autoridades educativas a los padres de familia de prestarles a los niños y niñas una debida atención en cuanto a la satisfacción de sus necesidades no solo de alimentación, vivienda o estudio sino de buen trato, de afecto. Pero lo que se olvidan los maestros es que son parte del problema y que, por consiguiente, deberían asumir compromisos.

En este orden de ideas un aspecto sobresaliente en las circunstancias y dinámicas de vida familiar tienen que ver, de acuerdo a lo expresado por los maestros entrevistados, con la transmisión de pautas de maltrato y de crianza autoritarias de padres a hijos, lo que deteriora la calidad de vida de los escolares no desde el punto material o económico sino en lo concerniente al impacto psicológico sobre sus actitudes y sobre el desarrollo de su personalidad. La disfuncionalidad psicológica que se irradia desde la familia ayuda a explicar, no sin olvidar el rol pedagógico que juega el maestro, la razón de ser de eventos como el inadecuado desempeño escolar, la deserción, los problemas de aprendizaje, las conductas agresivas o los retraimientos observables entre

los estudiantes según lo reconocen los mismos docentes.

La forma que tratan los padres a los niños en palabras soeces y entonces ellos responden igual o se aíslan cuando se ven impotentes frente al papá o al profesor que es muy bravo. A mí me ha tocado intervenir con muchos casos aquí porque hay profes muy bravos con los niños (Respuesta de docente N° 4).

Cuando las mamás tienen muchos hijos y les ponen padrastro y los tratan mal, además no les alcanza la plata para mantener a tanto niño (Respuesta de docente N° 5).

Lo que uno más ve es mal trato de los padres a los muchachos y yo creo que por eso son rebeldes y fuman y toman. También se ve mucho que los mandan sin comida y eso con hambre es difícil que ellos respondan a demás hay compañeros que son muy jodidos y no entienden eso (Respuesta de docente N° 6).

Distintos aportes investigativos sobre niños y niñas que experimentan en su vida maltrato y violencia intrafamiliar en cualquiera de sus formas (física, psicológica, sexual, negligencia o abandono e incluso explotación laboral) enfatizan en las repercusiones sobre la autoestima y la autoidentidad, los ajustes personales y sociales, la agresividad, la desconfianza hacia las personas y la integración en grupos de iguales. Según las expresiones de los mismos maestros la tendencia de los infantes a reaccionar agresivamente, a desobedecer y desconocer la autoridad escolar, a expresar rebeldía, tristeza, desesperanza, melancolía, depresión o desconexión consigo (a través de la detección de las "miradas idas") evidencian daños emocionales provocados por historiales de vida familiar y social traumática y violenta.

La vulnerabilidad social y su incidencia en el desarrollo emocional

¿Qué entender por vulnerabilidad social respecto a la situación de las personas: únicamente pobreza o más bien una multidimensionalidad de factores?

Teniendo en cuenta la importancia que en los contextos escolares debe tener el sujeto de aprendizaje, tanto si se lo considera a partir de una serie de interacciones significativas que establece con otros sujetos⁸, como del logro de su bienestar personal e individual, parece pertinente iniciar una mirada reflexiva en torno al desarrollo emocional y como este es afectado por las condiciones que determinan la vulnerabilidad social en un contexto específico. A pesar de la existencia de distintos enfoque teóricos sobre las emociones y su papel en el desarrollo humano, se coincide con Haeussler (2000) que el desarrollo emocional (o desarrollo afectivo)⁹ se refiere a un componente de la socialización, valga decir, al proceso por el cual los niños y niñas construyen y afirman su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y su confianza en sí mismos respecto al mundo que los rodea y a su adaptación dentro de él.

Sin desconocer las diferencias de desarrollo que se presentan entre unos y

otros niños/as, dicho proceso se concreta entonces a partir de las relaciones y de los vínculos que niños/as establecen con otras personas (hablamos, por ejemplo, de pares significativos como los padres de familia o sus hermanos), lo que les permite ubicarse en el mundo como personas únicas y distintas. A través de este proceso los niños y niñas pueden distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes (como los actos de pensamiento, las percepciones) como los inconscientes.

En otras palabras: cuando se habla de desarrollo emocional se hace referencia al encausamiento e involucramiento de nuestros afectos y emociones en relación a otras personas, todo ello enmarcado dentro de un proceso de evaluación cognitiva sobre el contexto donde nos situamos, sobre los recursos con los que afrontamos nuestro desenvolvimiento dentro de él y sobre los posibles resultados. Son, en últimas, reacciones que asumimos desde corta edad como parte del estado de nuestros objetivos adaptativos cotidianos frente a la realidad, que demandan nuestra valoración de lo que está pasando en cada momento.

En tal sentido, la afectividad o emocionalidad (sean positivas o negativas, básicas o superiores) constituye, pues, una dimensión de nuestra vida que nos permite no solo ser conscientes de ella¹⁰, sino reaccionar y actuar ante los estímulos que provienen del entorno, así como relacionarnos con los demás. De este modo es que podemos soslayar como las emociones se traslucen en motivaciones y compromisos que acompañan nuestros actos de vida con los que nos

8 Véase "El alumno, sujeto del aprendizaje" en: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/17/recursos/17Que-el-alumno-aprenda-Esquemas-1-Ciclo-On-Line.pdf>. Consultado el 25 de noviembre de 2012.

9 De acuerdo con Gloria Mulsow G el concepto de *desarrollo emocional* tiene sus antecedentes en las elaboraciones hechas por los psicólogos Saloney (Universidad de Harvard) y Mayer (Universidad de New Hampshire). Sobre *inteligencia emocional* en 1990. Véase "Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano" en Revista Educacao, Porto Alegre. Vol.31, No 1, junio a abril de 2008.,pág.61. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84806409.pdf>. Consultado el 13 de septiembre de 2012.

10 A este aspecto autores como R. Candela y R. García lo denominan *conciencia emocional* que, a juicio suyo, se relaciona con el *desarrollo moral*. Véase La educación emocional, en V.V.A.A. Filosofía de la educación hoy. Temas. Madrid: Dykinson, pág.181 y ss.



abrimos al mundo, entramos en diálogo con él, lo mismo que construimos respuestas, percepciones y comprensiones, al igual que corregimos lo incorrecto y reforzamos lo que moralmente consideramos correcto.

Así entonces, la angustia, la tristeza, el llanto, la sonrisa, la desconfianza, la ansiedad, la alegría son, entre otras, manifestaciones de la manera como construimos nuestro temperamento y hacemos nuestra entrada *“a la alteridad, a la pertenencia a una comunidad interhumana, al mundo y a todo lo que nos rodea”* (Candela y García, 1998, 253), con los lazos y apegos que esto genera, tal y como lo ilustran las relaciones que se establecen entre los niños/as y sus cuidadores (verbigracia entre el hijo y su madre, que se refuerzan a través de actos como el de la alimentación materna, la comunicación, el cuidado o la protección), del mismo modo que se establecen rechazos hacia las figuras desconocidas.

Al respecto organizaciones como Unicef hacen mención precisamente al *sostén emocional* para referirse al hecho de que como los seres humanos en su primera infancia no pueden regular sus estados emocionales quedan expuestos a otras personas (*estado de correulación afectiva*). Por esta razón requieren construir vínculos seguros y lazos emocionales sólidos y estables (de apego y confianza básica) con las personas encargadas de su crianza (los cuidadores primarios), a través de contactos físicos y emocionales, de modo que se pueda reducir el *malestar emocional*, generando *“las condiciones apropiadas para la satisfacción de todas sus necesidades”* (Armus y otros, 2012, p. 11) y para que los niños y niñas puedan llegar hasta la *autorregulación afectiva*.

Hechos como el aumento acelerado de la pobreza en los países latinoamericanos durante las llamadas “décadas perdidas” (ochentas y noventas del siglo XX), reforzaron las investigaciones tanto sobre sus

causas como las alternativas de acción a considerar mediante políticas públicas que deberían ser incluidas dentro de las agendas gubernamentales. Pero como quiera que la discusión sobre la pobreza requería superar los umbrales del determinismo económico donde había sido ubicada, se vio la necesidad de abrirse a nuevos conceptos y enfoques considerados más amplios. Es así como aparece la alusión a la “vulnerabilidad social” junto a otros términos como “precariedad”, “exclusión” o “marginalidad”.

Recordemos que el concepto de pobreza, que ha sustentado la mayor parte de los trabajos sobre el tema, ha sido entendido bien como carencia de recursos monetarios o bien como un estado de deterioro, valga decir, una situación de menoscabo que indica tanto una ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal, como una insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar aquella situación. Este concepto, que podemos denominar tradicional, es limitado y restringido puesto que se refiere exclusivamente a la situación de aquellas personas que pueden clasificarse por debajo de un determinado umbral de ingreso económico.

Sin tener que afirmar que la noción de vulnerabilidad social está desligada de la carencia o insuficiencia de ingresos, y menos que agota su discusión, se entendía que aquella noción tradicional de pobreza era estrictamente economicista como quiera que se podía demostrar, según la contribución hecha por Max-Neef (2010, citado por Pizarro, 2001, p. 8) que cualquier necesidad humana fundamental que no estuviese adecuadamente satisfecha revelaba algún tipo de pobreza humana. Por ello, el concepto de vulnerabilidad social se empezó a mostrar como pertinente para entender tanto *“el nuevo patrón de desarrollo en el plano social”* como *“para captar esa mayor exposición a riesgos en que se encuentra una gran masa de los habitantes de América Latina en el actual período histórico”*.



En tal sentido el concepto de vulnerabilidad social al abrirse paso empezaba a referirse de todos modos a la indefensión, inseguridad y malestar en que se encuentran millones de personas en América Latina a consecuencia del predominio de un nuevo modelo de Estado (el Estado mínimo o Estado neoliberal) y de acumulación de riqueza. Como es sabido lo primero ha servido para que se contraiga la capacidad de intervención social de los ordenamientos estatales, mientras que lo segundo (economía de mercado cimentada en la liberalización de la economía y en la privatización de lo público) se traduce en el aumento de la riqueza en pocas manos a costa del aumento de los pobres.

Así, pues, lo que se entiende como vulnerabilidad social se asume aquí como un concepto amplio (multidimensional) que si bien abarca la cuestión de los ingresos no se centra sólo en esto sino que se hace extensivo a otros asuntos como el trabajo, la violencia, la pobreza, la inequidad de género, la participación política, el acceso a la seguridad social, a la vivienda y a la educación, dificultades asociadas a la inadaptación y deserción escolar por parte de la población estudiantil, la construcción de capital social, etc. En fin, se trata de un conjunto de elementos que afectan la vida de individuos, familias, grupos y comunidades enteras.

En esta perspectiva se considera que es más correcto asumir una característica sustancial en relación a la vulnerabilidad social: no entender a las personas como sujetos meramente pasivos sino como agentes que pueden generar respuestas, movilizándolo activos y recursos *“según determinadas estrategias, para responder a los contextos de cambio y a las oportunidades del entorno—mercado, Estado y sociedad”* (Con, 2011, p. 2). En este orden de ideas conceptualmente la *“vulnerabilidad social”* ha estado asociada a una configuración particular, de carácter ciertamente negativo, que de acuerdo a Filgueira (2001) es resultante de la intersección de dos conjuntos de factores:

Uno, definido a nivel “macro”, relativo a la estructura de oportunidades. Y otro definido a nivel “micro”, referido a los activos con que cuentan los actores.

Así pues, se ve como la vulnerabilidad social se vincula a todo un conjunto de situaciones que combinan la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias y personas en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico social de carácter traumático o, como dice Busso (2011, p.15), por el mismo *“desamparo institucional desde el Estado”*. Así mismo, como sostiene Pizarro (2001, 8), comprende el manejo de recursos y las estrategias que utilizan esas personas, familias y comunidades para enfrentar los efectos de ese evento traumático o de los riesgos que sobrevienen.

Tomando en cuenta lo anterior un componente de la vulnerabilidad social es, a su vez, la *vulnerabilidad educativa* (o *socioeducativa*). Esta se refiere, en concreto, a todas las problemáticas o dificultades que acontecen en los contextos o ambientes escolares relacionadas con los eventos que suceden entre el momento en que el estudiante se matricula y aquel en el cual se retira o pierde el año escolar. Es decir, todas las *“trayectorias escolares y el vínculo de escolarización de niños, niñas y jóvenes”, incluyendo la ocurrencia de “posibles interrupciones y desfasajes en las trayectorias escolares de los alumnos desde las propias instituciones escolares”* (Argentina Dirección General de Educación, 6). Así, pues:

“La noción de “vulnerabilidad educativa” que proponemos se define como el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un/una estudiante. Una definición de este tipo supone atender a la complejidad de la experiencia de escolarización, puesto que tal experiencia no debe



reducirse a un conjunto de atributos binarios (abandono/no abandono, repitente/no repitente, de mayor edad/ alumno con menor edad) ni debe entenderse como fenómeno mono-causal, sino como una composición compleja de diversos factores a lo largo del tiempo que determina un arco de situaciones posibles”.

¿Cómo afecta la vulnerabilidad social el desarrollo afectivo de niños/ niñas en la I.E La Cabaña del municipio de Timbío, departamento del Cauca?

En la subjetividad expresada por los maestros/as de la Institución Educativa La Cabaña se pueden identificar una serie de expresiones que dan cuenta no solo de las manifestaciones que toma la vulnerabilidad social en este contexto escolar, sino de las actitudes y el tipo de manejo que en el desarrollo de sus prácticas cotidianas asumen los y las educadoras frente a las situaciones de riesgo (o que podrían catalogarse como problemáticas) que afectan a la niñez.

No debe olvidarse, como ya se indicó antes, que la población educativa está involucrada en una variedad de dificultades y carencias (económicas, alimenticias, afectivas, sociales). Se hizo mención, por ejemplo, a la existencia de contextos familiares donde sus integrantes han sido víctimas del conflicto y la violencia política, causa de un desplazamiento forzado que convierte a los integrantes de estos grupos familiares, por lo general numerosos, en estructuras con una alta movilidad espacial, emigrando de un sitio a otro y repercutiendo directamente, por ejemplo, en el desencadenamiento de la deserción escolar en los hijos e hijas.

Pero también se daba cuenta de la generación de conductas delincuenciales, el predominio de condiciones de vida ligadas al hacinamiento y la reproducción de condiciones que retroalimentan el maltrato y la formación de traumas. Bajo este ambiente las familias están expuestas a reconfiguraciones permanentes (algo así como “el

estar empezando siempre desde cero”), a desestabilizaciones organizacionales y emocionales en donde, incluso, terceras personas (madrastas o padrastros) se convierten en actores del conflicto y la violencia intrafamiliar.

La importancia central del desplazamiento, ocasionado por la violencia, no solo tiene que ver con el incremento de población que atrae sino que es una experiencia traumática que a los escolares les ha tocado vivir en carne propia, provocando secuelas emocionales y afectivas, al tiempo que se ha convertido en un gran revulsivo social que influye para que emerjan manifestaciones delincuenciales entre los estudiantes. Dentro de estos hay quienes emigran en busca de mejores oportunidades de empleo, cuando no se da el caso de niños y jóvenes del ICBF que por provenir de hogares sustitutos cambian constantemente de hogar interrumpiendo sus labores escolares y, por ende, sus procesos de aprendizaje y adaptación.

En tal sentido el reconocimiento que realizan los mismos educadores y educadoras, en tanto son los sujetos que interaccionan y se encargan de observar directamente lo que acontece en el aula de clase, lleva a la identificación de un conjunto de afectaciones e incidencias relacionadas con fenómenos como *el rendimiento escolar, la agresividad y la violencia, el ensimismamiento, la timidez, la inadaptación al ambiente escolar y, en últimas, inestabilidad emocional y problemas comportamentales:*

Claro que es diferente porque son niños que por estas circunstancias si es un problema de desnutrición, si es un problema de abandono, de negligencia en el cuidado del menor, el niño tiene dificultades en su desarrollo, en su crecimiento, en desarrollo físico, mental emocional no es el mismo que un niño que ha tenido, crecido en condiciones normales. También si es un niño que ha



tenido algún tipo de trauma o que vive en una situación muy negativa para él pues tiene mucha inseguridad en lo que hace, tiene rasgos de timidez, tiene mucha inestabilidad social, se le dificulta la adaptabilidad con sus compañeros, hay niños que manifiestan agresividad, hay otros niños que manifiestan inestabilidad emocional y se manifiesta en aislamiento. Todo lo contrario o hay otros que lloran entonces hay muchos cambios emocionales y dependiendo de las circunstancias (Respuesta de docente No 1).

Aunque, de un modo u otro, todos estamos expuestos a circunstancias de vulnerabilidad, se puede notar cómo en la anterior apreciación, realizada por uno de los actores educativos, se parte de la premisa general que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social se exponen, casi que de entrada, a enfrentar mayores dificultades (o riesgos) que aquellos que provienen de contextos socio-familiares distintos, valga decir, de aquellos grupos familiares donde prevalecen condiciones más favorables para la crianza, la educación y convivencia. Esta actitud también fue corroborada por otros educadores:

Claro, una persona triste no puede pensar bien ni concentrarse en lo que le toca hacer. Es difícil con problemas poder estudiar o trabajar (Respuesta de docente No 6).

Claro que sí. Los niños pobres tienen menos oportunidad de aprender porque su situación es difícil y no tienen las mismas oportunidades que los demás (Respuesta de docente No 7).

Si, creo que si, cuando uno tiene algo que le preocupa o le afecta no rinde como es (Respuesta de docente No 7).

Pero también se puede observar, independiente de considerar cual ha sido o es el compromiso real asumido, al menos

un esfuerzo por realizar un diagnóstico, lo más completo y amplio posible, que incluye el rastreo y enunciación de las consecuencias más visibles de la vulnerabilidad social respecto de aquellos estudiantes que provienen de ambientes familiares con altos niveles de conflictividad y traumatismo emocional:

*Claro que todos los problemas que tienen estos niños se ven reflejados en el **rendimiento académico** y eso se ve porque los niños que tienen problemas académicos no rinden y eso se nota (Respuesta de docente No 2).*

Si, por ejemplo los que están mal y necesitan mucho se les nota más en lo académico porque es mala, baja y lo disciplinario es peor (Respuesta de docente No 4).

Pues uno mira que hay niños que sí son agresivos (2), niños que dependiendo de esa agresividad y esa manera de expresarse les impide adquirir un mejor conocimiento. Tienen capacidades pero viven encerrados en sus problemas (Respuesta de docente No 3).

Yo a veces hablo con ellos cuando los veo rebeldes o tímidos porque son así, pero con los papás uno no puede hablar mucho porque casi no los veo. Los niños a veces cuentan qué les pasa pero o si no se quedan mudos (Respuesta de docente No 8).

Si, son más agresivos o retraídos que los demás, yo creo que es por lo que les pasa en la casa o en el colegio será también (Respuesta de docente No 8).

Claro una persona triste no puede pensar bien ni concentrarse en lo que le toca hacer. Es difícil con problemas poder estudiar o trabajar (Respuesta de docente No 7).

No obstante, el asunto es, desde luego, irreductible, a un acto de diagnóstico. Tratándose de un ejercicio social y comu-



nitario, como lo es la praxis educativa, no basta con tener claridad sobre cuales son los problemas que impactan los procesos pedagógicos y académicos en las instituciones escolares. No basta, incluso, con tener conciencia sobre la realidad educativa, aunque siempre este sea un buen comienzo. Ante todo, siempre se demandará de los maestros/as el compromiso y la voluntad política, capaz de movilizar la acción transformadora, esto es, el diseño y la puesta en marcha de un conjunto de estrategias y actividades orientadas a enfrentar las dificultades detectadas en un momento dado.

Dicho en otras palabras: siempre se espera de los y las educadoras el *hacer* y el *actuar* en función de la identificación de cursos y alternativas de acción respecto a las dificultades y problemas que inciden en el aprendizaje y el desempeño académico y adaptativo de los y las estudiantes. Y esto será tanto más efectivo si dentro de su proceso de planeación las instituciones educativas han incorporado momentos y espacios conducentes al abordaje reflexivo y analítico de tales situaciones, más que confiar su solución a la buena voluntad de las personas o al querer individual.

En esta materia, la del compromiso con el *hacer*, se encontró que los y las docentes de la Institución Educativa La Cabaña, en el desarrollo de su *práctica pedagógica*, se mueven entre la elección de las opciones personalizadas (tanto en lo que se refiere a la actitud predominante para hacer la lectura de los problemas que afectan a los educandos, como en lo concerniente a la adopción de formas o procedimientos para enfrentarlos), la indiferencia y el “no me importa”.

A esto se suma la queja de que quienes se interesan por “hacer algo” están convencidos no tanto del deber ser sino del cómo. En este sentido es importante distinguir entre acciones que se realizan y que se corresponden con el espíritu del “hacer por hacer”, del hacer “por mostrar una apariencia de realidad” o del hacer

“por cumplir una formalidad o un requisito”, de aquellas que constituyen respuestas ordenadas, planificadas y, sobre todo, respaldadas en mecanismos interdisciplinarios de intervención psicosocial: esto es, con ayuda de profesionales de la medicina, terapeutas, trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, sociólogos, antropólogos, entre otros:

*Aquí tratamos que estos niños a pesar de que no tenemos **docentes de apoyo**, lo que hacemos es tratar de **detectarlos** sobre todo en la parte cognitiva. Pero no tenemos un **resultado médico, psicológico o de fonoaudiología** que nos diga que este niño tiene determinado problema, simplemente como docente uno deduce que este niño tiene un problema y se le evalúa de diferente manera que los niños que son normales. En esta institución no tenemos docentes de apoyo que nos colaboren para llevar este factor (Respuesta de docente No 2).*

La mención a que los docentes no disponen de docentes de apoyo y que, además, no se cuenta con resultados científicos para corroborar una sospecha determinada, se atempera de una parte a aquella filosofía según la cual cuando se “trabaja con las uñas” o bien “se hace lo que se cree” o “se hace lo que se puede”. De otra parte, nos confronta con la verdadera realidad de muchas de no pocas de nuestras instituciones educativas, ubicadas precisamente en zonas, territorios o lugares geográficos donde lo notorio es la exclusión, la pobreza o la violencia.

Igualmente da cuenta de la sensibilidad y el grado de sensibilización que acompaña a muchos de los profesores y administradores educativos (rectores y coordinadores) respecto a las formas de involucramiento en la adopción de acciones de cambio. Esto no permite garantizar necesariamente el mérito de las personas, mérito capaz de traducirse en un manejo adecuado de las instituciones,



un mejor conocimiento de las situaciones o unos mejores niveles de compromiso con los problemas y con las acciones de cambio.

En este orden de ideas se encontró el alineamiento de los docentes en dos (2) grandes tipos: en primer lugar aquellos que confesaron abiertamente que no les interesaba involucrarse en el análisis de cómo la vulnerabilidad social afectaba las prácticas pedagógicas y en qué tipo de acciones deberían comprometerse.

En segundo lugar aparecían los “otros” (los que dijeron estar interesados en conocer las situaciones o los que dijeron que, muy a su modo, “hacían algo”), los que se agrupaban, a su vez, entre los que creían que las cosas podían mejorar si realizaban cualquier acto (así este fuera de modo personalizado o espontáneo) y entre los que ingenuamente suponían que se podían lograr cambios si se mejoraba la administración de la pedagogía o si se endurecía la disciplina, así previamente no se dialogara con los padres de familia o así no se hiciera un acercamiento más a fondo para conocer la verdadera realidad social de las comunidades donde vivían los y las estudiantes.

Comienzo a ignorarlos. Si no me cumplen con lo que les digo hasta allí llego porque a veces lo hacen por llamar la atención y yo solo los ignoro y si no hablo con los padres de familia y cuando veo que hay un caso de maltrato los amenazo con denunciarlos y eso también funciona (Respuesta de docente No 4).

Yo a veces hablo con ellos. Porque como son nuevos conmigo no tengo mucha confianza y ellos hablan poco de sus cosas de la casa. Solo cuando es algo del colegio que pasa aquí entonces sí (Respuesta de docente No 5).

Los muchachos se comportan diferente en la casa que en la escuela, aquí yo solo me encargo de la disciplina del salón, no sé cómo es

la vida social de ellos (Respuesta de docente No 5).

Pues la verdad yo en eso si no me meto, eso es algo delicado que lo deben manejar los padres (Respuesta de docente No 6).

Lo mismo yo creo que ellos se comportan como los amigos y hay que andar un poquito duro con la disciplina (Respuesta de docente No 4).

Pues yo tengo mis métodos y cuando veo que no me funcionan individualizo la enseñanza con los que quieren aprender, con los que no pues no hago nada (Respuesta de docente No 4).

Yo en eso casi no me meto, porque en clase que puede hacer uno?, Toca dar el tema porque sino después a uno es que le llaman la atención. Los profesores aquí casi no nos queda tiempo para eso en realidad. ¿Estoy mal? (Respuesta de docente No 8).

La actitud de “ignorar” los problemas y, por ende, de “ignorar” a sus protagonistas, es en realidad un velo tendido o, si se quiere, un resultado de la aplicación (a manera abreviada) de la filosofía del “no complicarse la vida”, lo que en términos prácticos implica asumir una actitud de “no me importa”. Y esto se traduce, en últimas, en la asunción de una actitud evasiva y huidiza frente a la realidad, lo mismo que en la falsa apreciación de que en contextos educativos con alta conflictividad la respuesta supuestamente más apropiada es la “neutralidad” (entiéndase indiferencia o descompromiso).

Aquí se puede encontrar que para algunos maestros/as “ignorar” no es solo querer desconocer la realidad. También implica el querer ocultarla haciéndose el de la “vista gorda”, lo que en el contexto de la(s) práctica(s) educativas nos mete también en conductas de exclusión e intolerancia en la medida que algunos maestro(a)s se casan con la idea de que la escuela tiene que ser un espacio cerra-



do (inmune), una especie de “templo del saber, tanto para estudiantes “díscolos” o “anormales”, como para todos aquellos factores que alteran o perturban el orden y la “normalidad” académica.

Conclusiones

A pesar del señalamiento que hacen los maestros a los padres de familia, en el sentido de convertirlos en los únicos responsables de la condición académica de los escolares, esto es solo relativamente cierto en cuanto no puede desconocerse el papel que tienen los cuidadores de niños y niñas en cuanto a si propician o no condiciones adecuadas para que ellos puedan tener una vida social y emocional saludable. Sin embargo, también se encontró que hay docentes que en sus prácticas usan lenguajes inapropiados con los niños y, además, se muestran indiferentes o no saben qué hacer con aquellos que presentan dificultades de convivencia y adaptación, acrecentando así los problemas por cuanto lo único que hacen, al traspasar la responsabilidad a los padres de familia, es zafarse del “problema”.

Ello sin desconocer que algunos docentes consideran importante el papel de la escuela tanto como para que el currículo escolar propenda por fortalecer el uso adaptativo de las emociones y el estudiante puede adaptarse de forma más eficaz al medio que lo rodea. Por lo anterior, sería importante que cuando los docentes mencionen sobre su quehacer con estudiantes en situación de vulnerabilidad y con bajo desempeño académico puedan compartir sus experiencias con otros maestros para que la escuela realmente se convierta en un espacio para la convivencia en las aulas y el desarrollo de las habilidades emocionales en los estudiantes.

Por supuesto, si la escuela es propugnada como un lugar idóneo para el desarrollo emocional de niños y niñas, el docente tiene que asumir el compromiso ético de dedicarse no sólo a enseñar bien

sino a aportar a la transformación de las capacidades emocionales y de las deficiencias afectivas de sus alumnos. Pero para que el maestro pueda lograr esto, la condición es que se transforme así mismo. Por tal motivo, como lo expresan los mismos docentes, sería importante también que los maestros ajusten sus propias competencias emocionales (trato, calidez, lenguaje, relaciones sociales con estudiantes y comunidad) para proyectar una influencia positiva sobre los estudiantes, en términos de motivación, de cambio de actitudes y de formación de personalidad.

Aun en tiempos de globalización, de evolución y de progreso tecnológico acelerado esto no exime que en contextos concretos sigan existiendo prácticas familiares y docentes que ayudan a que se deteriore la convivencia y que esta se vuelva adversa para el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños y niñas. Con ello lo que se puede afirmar finalmente, según lo expresado por los mismos maestros de la Institución Educativa La Cabaña del municipio de Timbío, departamento del Cauca, es que el avance hacia la adopción de prácticas educativas y pedagógicas basadas en valores, en el reconocimiento de la alteridad y en la apreciación de la verdadera condición humana está aún a la espera.

No hay que desconocer, por supuesto, la presencia de manifestaciones que impactan negativamente el desempeño escolar y los procesos de aprendizaje, como quiera que estén determinando cambios en las motivaciones, los intereses y las expectativas de los estudiantes respecto a su rendimiento académico y a sus posibilidades de permanencia en la institución educativa. Todas estas condiciones no solo contribuyen a aumentar y deteriorar el grado de vulnerabilidad socioeducativa de los alumnos y de sus familias, sino que configuran un escenario que usualmente termina con la pérdida del año escolar o con la deserción anticipada del estudiante.

De hecho los docentes de la Institución Educativa La Cabaña trabajan diariamente con un grueso sector de estudiantes que asisten a la Institución sin alimentarse bien, que tienen una vivienda inadecuada en la que no cuentan con las condiciones físicas necesarias para llevar a cabo sus actividades escolares, y que, además, tienen que compartir la tarea de sostener el hogar o de responsabilizarse del cuidado

de los hermanos menores. Esto se ha convertido para ellos en un grave problema que recae directamente en sus aprendizajes: a diario los maestros notan que los estudiantes se duermen en la clase, muestran escasa capacidad de atención, no hacen las tareas o no demuestran su progreso en las evaluaciones. En últimas, no responden a los logros esperados.

Bibliografía

Fuentes

Álvarez, Chuart y Chili Jorge (1991). *Infancia y vulnerabilidad social*. Disponible en: www.oei.es/pdfs/infancia_vulnerabilidad_social.pdf (Consultado el 15 de noviembre de 2012).

Armus, Marcela; Duhalde, Constanza; Oliver, Mónica y Woscoboinik, Nora (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Buenos Aires: Unicef-Fundación Kaleidos.

Busso, Gustavo (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Santiago de Chile: ONU-CEPAL-CELADE. Disponible en:

Candela y R. García (1998). *“La educación emocional”*. En: V.V.A.A. *Filosofía de la educación hoy*. Temas. Madrid: Dykinson.

Con, Melina (2011). Índice de Vulnerabilidad Social (IVS). Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/indice_vulnerabilidad_social.pdf. (Consultado el 21 de octubre de 2012).

Filgueira, Carlos H. (2001). *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social aproximaciones conceptuales recientes*. Seminario Internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 20 y 21 de junio de 200. Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. Disponible en: <http://www.cepal.cl/publicaciones/xml/3/8283/cfilgueira.pdf> (Consultado el 12 de octubre de 2012)

González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes humanos: límites y paisajes*. Capítulo V: *¿Qué significa pensar para la*

literatura y para la filosofía? y El lenguaje como generador de Conflictos. Manizales: Universidad de Manizales, Colombia.

González González, Miguel Alberto. (2013). *Filosofía de la diversidad II, libertad e igualdad*. Manizales: Universidad de Manizales.

Grisales, Carmenza. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

Guarín, Germán. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

Haeussler, Isabel. (2000). *“Desarrollo emocional del niño”*. En: Martínez Grau y otros. *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

<http://www.redadultosmayores.com.ar/busca-dor/files/ORGIN011.pdf> (Consultado el 8 de noviembre de 2012).

Mejía, María. (2012). Seminario Modernidad Crítica. Manizales: Universidad de Manizales.

Menjura, María Inés. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

Mulsow G, Gloria. *“Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano”*. En: *Revista Educativa*, Porto Alegre. Vol.31, No 1, junio a abril de 2008., Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84806409.pdf>. (Consultado el 13 de septiembre de 2012).

Pineda, Jaime. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

Pizarro, Roberto (2001). *La vulnerabilidad y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL-ECLAC. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/6553/lcl1490e.pdf>. (Consultado el 16 de octubre de 2012).



- Procuraduría General de la Nación. (2007). *Código de la Infancia y la Adolescencia*. Disponible en: http://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/Visi%C3%B3n%20Mundial_Codigo%20de%20Infancia%202011%281%29.pdf (Consultado en abril 5 de 2013)
- Restrepo, Paula. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- Sandoval, Carlos. (1997) *Investigación cualitativa*. Módulo 4. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Universidad de Antioquía. Medellín: Ascun
- Serna, Arlex Fredy. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- Strauss Anselm y Corbin Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa- técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. (2ª Edición). Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- UNICEF, (2007). Código de la infancia y la adolescencia. Versión comentada. Bogotá. Disponible en: http://www.ucsfchildcare-health.org/pdfs/Curricula/CCHA/15_CCHA_SP_SocialEmot_0606_v3.pdf. (Consultado el 20 de septiembre de 2012).
- Vargas, Dolly. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- Referencias**
- Botero, Patricia. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales
- González González, Miguel Alberto. (2011). El extrañamiento del otro. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2011). *Modernidad Positiva. Modernidad Crítica. Módulo Modernidad crítica: fundamentos epistémico-metodológicos*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Isaza, Gloria. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de Política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Disponible en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf. (Consultado el 13 de septiembre de 2012).
- Patiño, Luz Helena. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- Serie Planeamiento, Investigación y Estadística. Provincia de Buenos Aires (2011). *Definiciones de vulnerabilidad educativa*. Dirección General de Educación. Disponible en: <http://www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>. (Consultado el 12 de octubre de 2012).
- Vázquez García, Verónica. y Chávez Arellano, María Eugenia. (2008). Género, sexualidad y poder. *El chisme* en la vida estudiantil de la universidad Autónoma Chapingo, México. Estudio sobre las culturas contemporáneas, junio/vol. XIV; número 027. Universidad de Colima. Colima – México. pp. 77-112. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31602704.pdf> (Recuperado el 10 de abril de 2013).