

Disposiciones normativas para la formación emocional en la educación preescolar

Juan Carlos Pacheco Giraldo* - Sergio Angel Baquero**



Investigación en educación

Resumen

El siguiente artículo tiene como propósito examinar la normatividad vigente sobre la formación emocional en la educación preescolar colombiana. Para ello revisará la Constitución de 1991, las leyes y decretos pertinentes y los Planes Nacionales de Educación. Intencionalmente se han dejado por fuera las políticas públicas distritales, debido a que el interés se centra en las disposiciones nacionales. Los análisis presentados hacen parte de los resultados parciales del proyecto de investigación *Control social de las emociones en la educación preescolar de Bogotá: Cuatro casos*, financiado por la Universidad Antonio Nariño durante el año 2010. Este trabajo puede servir como insumo a todas aquellas instituciones educativas interesadas en implementar la formación emocional en la Educación preescolar con base en la legislación nacional.

Palabras clave: Educación preescolar, formación emocional, primera infancia, dimensión socio afectiva, dimensión estética.

Recibido: 20 de septiembre de 2010 - Aprobado: 30 de noviembre de 2010

* Sociólogo con estudios de Filosofía y Magister en Ciencia Política. Profesor adscrito al programa de Pedagogía Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre. Miembro del Grupo de Investigación *Emociones y Sociedad* de la Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: juanpacheco88@yahoo.com.mx

** Politólogo con estudios de Filosofía y Candidato a Magister en Estudios Políticos; profesor e investigador de la Universidad Antonio Nariño; miembro del Grupo de Investigación *Conciencia*; miembro del grupo de investigación *Emociones y Sociedad*. Correo electrónico: sangelb@gmail.com

Abstract

Following article aims to review current regulations on the emotional training in early childhood education in Colombia. The paper reviews the 1991 Constitution, relevant laws and decrees and National Education Plans. Intentionally not included district public policy, because the focus is on national provisions. The analysis presented are part of the partial results of the research project *Social control of emotions in early childhood education in Bogota: Four cases*, funded by the Antonio Nariño University in 2010. This work may serve as input to all those educational institutions interested in implementing emotional training in Early Childhood Education based on national legislation.

Keywords: Preschool, emotional training, childhood, dimension emotional, esthetic.

Introducción

Este artículo tiene como propósito examinar la normatividad vigente sobre la formación emocional en la educación preescolar colombiana. Para ello, primero, hará una reflexión inicial sobre los aspectos teóricos que explican la “institucionalización” de las emociones en el marco legal; segundo, mostrará el cambio que se ha dado en la concepción de la infancia en el marco legal; y tercero, examinará detalladamente la legislación colombiana en lo que se refiere a la normatividad vigente. Es de anotar que el tema resulta relevante dado que el desarrollo conceptual sobre las emociones en la infancia es reciente y por ende la preocupación por el tema en la agenda pública es un asunto que aparece solo hasta los años noventa.

Colombia sufre actualmente una crisis en el cuidado familiar de la infancia. Según el DANE, la jefatura femenina ha ido creciendo, ya que si en 1985 era del 22% sobre el total, veinte años después era del 30%; o sea, que uno de cada tres jefes de hogar es mujer. Esto implica un aspecto crítico: estas mujeres jefes de hogar deben trabajar y criar a sus hijos. Para ello deben buscar apoyo. Debe recordarse que en la Encuesta Nacional de Salud de 2010 (Profamilia, 2010, pág. 92) se encontró que las personas que cuidan a los niños mientras las mujeres salen del hogar o trabajan, en primer lugar, son los abuelos (39%). Si la mujer es adolescente joven este porcentaje sube a un 49%.

Solamente el 11% de los cónyuges cuida a los pequeños.

En la misma Encuesta Nacional de Salud de 2010 se encontró que un 40,7% de niños menores de seis años, encuestados en zonas urbanas para el país, estaban asistiendo a algún programa de atención. De ellos uno de cada cuatro aproximadamente iban a un preescolar privado, mientras que los otros a instituciones públicas, en su mayoría de cuidado (un poco más de la mitad) (Profamilia, 2010, pág. 62). De los que no asistían a estas instituciones, un 46,9% estaba yendo al colegio, mientras que el resto no iba por otras razones (ídem, pág. 65). En otras palabras, alrededor del 68,5% de los niños menores de seis años, en las zonas urbanas, están asistiendo a alguna institución.

Debe considerarse que para el desarrollo emocional los niños necesitan amor, afecto, cariño, comprensión, atención, aceptación, respeto,



protección, reconocimiento, valoración (Alonso, s.f.: 27, citado por Pacheco, Londoño, Angel, & Cárdenas, 2010), que además deberán poseer destrezas socio-emocionales tales como autoconfianza, capacidad de desarrollar relaciones positivas con los padres y adultos, la concentración y la persistencia para afrontar las tareas, y la efectividad para comunicar las emociones, la habilidad para entender instrucciones y estar atento, y las destrezas para resolver problemas sociales (según Hemmeter, Ostrosky y Fox, en 2006, citados por Pacheco, Londoño, Angel, & Cárdenas, 2010). Estas destrezas son como críticas para el éxito de los niños en la escuela, incluyendo la superación o no de problemas relacionales. Los niños con conducta agresiva en el preescolar tienen alta probabilidad de ser rechazados por sus padres y de recibir baja retroalimentación

de sus profesores. Más aún, de persistir la conducta agresiva y antisocial hacia los nueve años, habrá poca probabilidad de éxito en la intervención (Hemmeter, Ostrosky y Fox, 2006, citados por Pacheco, Londoño, Angel, & Cárdenas, 2010).

Es así que las instituciones de atención a la infancia, de una manera u otra, no solo se dedican al cuidado, sino que también forman emocionalmente (bien sea por acción o por omisión) a la infancia. Las instituciones de preescolar, a través de sus maestras, así como las otras instituciones de atención a los niños (con las madres comunitarias por ejemplo) son portadoras de emociones. Se entiende entonces que el Estado regulador de la atención y educación pública a los menores busque también regular la formación emocional.

Las instituciones de atención a la infancia, de una manera u otra, no solo se dedican al cuidado, sino que también forman emocionalmente (bien sea por acción o por omisión) a la infancia.

Metodología

El presente artículo se enmarca dentro del proyecto de investigación *Control social de las emociones en la educación preescolar de Bogotá: Cuatro casos*. El objetivo de este proyecto era investigar la relación existente entre el control emocional ejercido por las instituciones educativas, los padres de familia y el estado –a través de las disposiciones normativas- sobre las maestras de preescolar, buscando así atender al modo como se producía la expresión emocional de las educadoras sobre los niños (Pacheco, Londoño, Angel, & Cárdenas, 2010).

En este sentido, la metodología ideada para desarrollar el objetivo antes descrito se enmarcaba en lo que se ha denominado “etnografía institucional” (Smith, D., 2002: 16), ya que buscaba encontrar las reglas de interacción

emocionales en instituciones educativas, indagando por conceptos, creencias, teorías, que son vistas como reales, pero también en la organización educativa institucional y las subsiguientes interacciones sociales. El estudio utilizaba los tres ingredientes metodológicos principales de la investigación social cualitativa, que son (1) la documentación, (2) la observación y (3) la conversación (Valles, 1999). Es decir, se utilizarán (1) documentos institucionales y normativos, (2) entrevistas a directivos, a padres de familia y a maestras; y finalmente (3) la observación en el aula.

De este modo, teniendo en cuenta lo anterior, la metodología de trabajo del presente artículo se vincula con el primer momento de la etnografía institucional. Allí se esperaba, en primera instancia, atender al marco

normativo desde el cual se desprendían las emociones dentro del contexto colombiano, para luego determinar el perfil pedagógico de manejo normativo de las cuatro instituciones de educación preescolar. En relación con el marco normativo se construyeron matrices de análisis de contenido, desde las que se buscaba atender al modo como se regulaba la educación preescolar en Colombia, centrando la atención específicamente en las disposiciones orientadas a propiciar la formación emocional; y en el marco pedagógico de manejo normativo se elaboraron matrices de análisis de contenido con base en los documentos institucionales y se elaboraron entrevistas semiestructuradas en profundidad a los directivos de las instituciones.

Dado que el interés del presente artículo se centra en las disposiciones normativas, es preciso aclarar que en el marco de la investigación resultaba relevante atender al marco legal, debido a que no era claro si la inclusión de contenidos emocionales dentro de los currículos del preescolar respondía a la autonomía de las instituciones o a las reglamentaciones estatales. Bajo este presupuesto, es preciso aclarar que el hecho de indagar por las disposiciones normativas sobre la formación emocional en la educación preescolar están orientadas a determinar cuál es la reglamentación del Estado sobre las instituciones educativas en este grado de formación de cara a propiciar una educación, no solo cognitiva, sino también afectiva y emocional.

1. Elementos teóricos generales



El estudio de las emociones en la infancia desde la psicología

El estudio de las emociones en la infancia desde la psicología es reciente. Según Parke (Parke, 2004) en la década de los años 30 los estudios se concentraron en el desarrollo motor (Gesell), desarrollo de la personalidad (Anderson) o los desarrollados en Berkeley sobre desarrollo intelectual, social y motor. Sontag en un estudio terminado solo hasta los

años 70 incluyó una evaluación del desarrollo emocional. Esta precariedad se debe a que en la época, dirá Parke, el paradigma dominante fue el de Watson. En Europa Piaget hablaba del desarrollo cognitivo del niño, en tanto que el psicoanálisis habló de la experiencia temprana, la agresión, la dependencia moral y los roles de género. Quizás la excepción, para la época fue el estudio de Goodenough en 1931 respecto de la ira. Entre 1943 y 1963 la teoría dominante, que fue la de Skinner, llevó a los estudiosos (Sears, Bijou, Baer, Gewirtz) a concentrarse en la teoría del aprendizaje, la formación de la personalidad (díada madre-niño) y las bases biológicas de la conducta. Entre 1963 y 1983, continúa diciendo Parke, se ampliaron los temas: el retorno a la cognición (enfoque piagetiano), el descubrimiento de la precocidad (según las capacidades visual, auditiva y olfatoria; así como lo social y lo cognitivo); la socialización y el desarrollo social (Bandura y su aprendizaje social, Bowlby y la díada madre-niño, la familia, los pares, la escuela y las redes familiares, de Bronfenbrenner, Cochran y Brassard, Asher y Gottman). Es hasta este momento cuando surgen algunos estudios

sobre la emoción: la sonrisa emocional, la ansiedad, el miedo, que fueron estudiados por Gibson y Walk en 1960, con las limitaciones de que se orientaron hacia la explicación de los procesos preceptuales y cognitivos. Fue hasta los años 70 y 80 que se hicieron estudios sobre la producción y el reconocimiento de las emociones, así como el rol de las expresiones emocionales en la regulación de la interacción social. Y es hasta este momento cuando surgen conceptos sobre procesos afectivos.

En este orden de ideas, debe señalarse que, siguiendo a Parke, es desde el periodo de 1983 hasta el presente que se comienza a trabajar la interdependencia entre la cognición y la emoción. Y es que el estudio del desarrollo cognitivo retornó a temas como la conciencia, reflexión, intención, motivación y querer (como lo señala Flavell en 1999). Y es allí en donde se desarrollan métodos en torno a la memoria afectiva. Fue entonces hacia el año 1999 que se habla de la relación entre cognición y emoción en términos de cómo los niños comprendían su propia emoción (Saarni en 1999) y fue en la década del noventa, también, que se hicieron estudios sobre la autoconciencia de las emociones tales como la vergüenza, la culpa, el orgullo, la envidia, y los celos (Lewis en 1992; Voling, McElwain y Miller en 2002); tópicos que ya había anticipado Freud.

En suma, se puede inferir con base en el breve estado del arte planteado que los estudios sobre la emoción en los niños (desde la psicología) son recientes y no tienen más de 25 años. Así que, las políticas públicas orientadas a los niños, en el marco de las emociones, llevan también poco tiempo de haber sido formuladas e implementadas. Pero esto no quiere decir que por el hecho de que la psicología de las emociones en la infancia se esté desarrollando intensamente necesariamente se esté dando una proliferación de políticas públicas en el tema, solo que es factible pensar que primero debe darse un cambio en el modo de pensar para luego llevar a cabo un viro en la política. La *praxis* reclama una fundamentación.

Del individualismo psicologista a la socialización emocional

En el texto *Psicología de la Motivación y la Emoción* se lee que las emociones:

(...) son procesos episódicos que, elicitados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motor expresivas; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, esto es: con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente (Palmero, Fernández-Abascal, Martínez, & Chóliz, 2002, pág. 19).

De manera sintética, se puede decir que un enfoque general de las emociones implica tres niveles (a) el biológico y evolutivo; (b) el mental y psicológico; y (c) el social y cultural.

Este enfoque psicológico aloja las emociones en la dimensión intrasubjetiva, con una funcionalidad biológica orientada a la supervivencia¹, de tal forma que permite comunicar y controlar, así como establecer un espacio entre el yo y los otros.

Con la entrada de las otras ciencias sociales al estudio de las emociones el panorama cambia. De manera sintética, se puede decir que un enfoque general de las emociones implica tres

¹ Compárese la definición dada con ésta de un neurocientífico como Ralph Adolphs: "*Las emociones son estados internos que regulan de manera flexible sus interacciones y sus relaciones sociales*" (Adolphs, 2002, pág. 137). Los estados internos aquí son corporales, mientras que las relaciones sociales son condicionamientos filogenéticos de una especie social como la humana.

niveles (TenHouten, 2007): (a) el biológico y evolutivo; (b) el mental y psicológico; y (c) el social y cultural.

Lo socio-cultural implica una nueva puesta en escena: las emociones ahora circulan, se expresan y se institucionalizan socialmente. En efecto, ellas se expresan normativamente, es decir, en el mundo de la cultura. Dentro de una fuerte línea sociológica, con autores como Goffman, Rosenberg, Hochschild, Thoits, Gordon y Clark (Peterson, 2007), se evidencia una conexión entre la experiencia interna emocional y la expresión de las emociones. Allí, como Rosenberg lo mostró (Peterson, 2007), existe un componente reflexivo que, además de involucrar la cognición, tiene un fuerte componente cultural. Ya Gordon, en 1981 (Peterson, 2007) hablaba de los tres elementos a considerar en la cultura emocional: vocabulario, creencias y normas. Si el vocabulario delinea las categorías y significados que se usan para describir las experiencias emocionales y por ende por esta vía las personas aprenden las creencias generales sobre las emociones, entonces las emociones se insertan en las expectativas normativas de la cultura y la conducta. Pero las normas, en el momento en que se aceptan socialmente, comienzan a regular las relaciones sociales. Y tal como lo dijera Durkheim (Durkheim, 1982), los “hechos sociales” pueden verse empíricamente en el sistema legal-normativo. La pretensión regulativa del sistema legal, que basa su legalidad política en “fundamentos emocionales”, según Weber (Berezin, 2002) se introduce paulatinamente en el “mundo de la vida” (Habermas, 1982).

El mecanismo, que llega hasta la regulación de las emociones en la educación de la niñez, se asocia con la salida parcial de dos funciones del mundo privado de la familia hacia el espacio público: la socialización escolar de los niños y el desplazamiento del cuidado para quedar en manos de las instituciones de atención a la infancia. Evidentemente estos dos fenómenos se enlazan con la incorporación de la mujer al trabajo y con los altos grados de

“madresolterismo” y divorcio, lo que lleva a una crisis del cuidado familiar de los menores. Es así que ese cuidado, incluyendo el emocional, comienza a ser regulado por el Estado.

Sin embargo, la regulación asociada al manejo de las emociones en la educación, es precaria. Un ejemplo claro se ha dado en la política pública de educación en Estados Unidos, en donde el Departamento de Educación planteaba hacia 2003 un manejo educativo en las siguientes áreas: habilidades motoras gruesas; habilidades motoras finas; conducta personal y social; escucha, expresión oral y comprensión; desarrollo cognitivo. Solamente, entre muchos instrumentos, uno que hablaba de emocionalidad, en el área de conducta personal y social. Se podría decir que en “la política norteamericana en torno a la educación del *kindergarten* no hay mayores desarrollos en la instrumentalización de la educación emocional y de la interacción emocional maestro-niño” (Pacheco, Londoño, Angel, & Cárdenas, 2010, pág. 25).

Ahora bien, para que en Colombia, aunque de manera tardía, hubiera aparecido el manejo de lo emocional en la educación infantil, fue necesario que cambiara la concepción de la infancia en la misma legislación.



2. Un cambio en la concepción de infancia desde el ámbito legal

Tradicionalmente la concepción legal del menor de edad en Colombia ha tenido dos grandes vertientes: el niño tutelado y el niño delincuente o agredido. La primera vertiente surge de la “caridad barroca”, al decir de María Himelda Ramírez (citada por Pacheco, 2011, pág. 22), o sea del cuidado de los pobres y desamparados, fruto de la caridad cristiana. En esta tradición, los niños “expósitos” y las madres pobres, tendrán su expresión asistencial en el siglo XX con el cuidado institucional brindado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. A contrapelo, el cuidado de los niños de clases medias y altas se realizará en el mismo hogar (con el apoyo de “empleadas del servicio” o “nanas”), para luego ser trasladado a las “jardines de preescolar”. En este sentido, la educación pública no atendió a los más pequeños, o sea menores de seis años, mientras que la educación privada sí lo hizo a través de las instituciones de educación preescolar. Sin embargo, tanto los niños de familias pobres como los niños de familias pudientes fueron vistos como pasivos y por tanto “tutelados” al antojo por sus padres o cuidadores.

La segunda vertiente buscaba “proteger” al menor de dos fenómenos: la delincuencia y la violencia intrafamiliar (que incluyó el maltrato y el abandono). La protección a los menores “infractores” se daba mediante su remisión a centros de detención especializados para niños y jóvenes, mientras que la protección a los niños que sufrían de violencia y abandono se dio por un sistema legal que buscaba determinar la paternidad y el aprovisionamiento. De aquí se puede colegir que aquí también los niños son entes pasivos, dependientes de la protección del Estado.

Solamente hasta fines del siglo XX es que estas concepciones van a cambiar en el terreno legal. En Colombia, entre 1989 y 2006 se pasaron al Congreso de la república 46 proyectos de ley relacionados con la infancia y la adolescencia. El 47% de las leyes aprobadas hacían referencia

La protección a los menores “infractores” se daba mediante su remisión a centros de detención especializados para niños y jóvenes, mientras que la protección a los niños que sufrían de violencia y abandono se dio por un sistema legal que buscaba determinar la paternidad y el aprovisionamiento

a la ratificación de convenios internacionales, el 30% obedecía al manejo del conflicto y a aducía a medidas de corte prohibitivo, mientras que el resto aludía a normativas de regulación y asuntos varios (Pacheco, 2011). En otras palabras:

(...) la dinámica legislativa estaba jalonada significativamente por la dinámica internacional y en una menor medida por la tradición de control y punición. Hay que recordar que esto último tenía también una referencia que era el Código del Menor, el cual manejaba significativamente la condición del “menor en condición irregular (Pacheco, 2011, pág. 29).

Se puede entender entonces que el gran cambio legislativo alrededor de la infancia, introducido por el *Código de la Infancia y la Adolescencia* (Ley 1098 de 2006) y el documento CONPES 109 de 2007 (que operacionaliza parte de la ley²), se jalono por tres hechos: la *Convención de los Derechos del Niño* de 1989 (que ratificó Colombia en 1992), la *Constitución* de 1991 y el activismo intenso de entes internacionales

² El ICBF y el Ministerio de Educación Nacional han venido desarrollando el Programa de Atención Integral para la Primera Infancia PAIPI



privados y públicos, así como de entes estatales, universidades y Organizaciones No Gubernamentales.

Por ende, se puede señalar que los entes internacionales y los intelectuales (alimentados por corrientes mundiales de pensamiento³) fueron los que llevaron a plasmar en la ley una nueva concepción de la infancia, de manera

³ Recuérdese que ya desde los años setenta conceptos como los de “desarrollo integral” habían sido impulsados por psicólogos y psicólogas en la política pública y en los nacientes programas universitarios en preescolar. Este pensamiento provenía de corrientes internacionales de pensamiento. Se puede ejemplificar a esa nueva concepción con la afirmación de Asher Ben-Arieh sobre el enfoque de la ecología del desarrollo del niño, pues el niño tiene las capacidades de comprender el contexto de su desarrollo y de su “estar-bien” (*well-being*), teniendo un rol activo, en donde balancea los diferentes factores, dando uso a los recursos y respondiendo al estrés (Ben-Arieh, 2010).

tal que el niño pasó a ser comprendido como un sujeto de derechos. Es así como, el ICBF y el Ministerio de Educación Nacional desarrollaron el *Programa de Atención Integral para la Primera Infancia PAIPI*, que, como consecuencia del CONPES 109, entro a ejecutarse incorporando una nueva concepción sobre el niño y la niña:

- Nacen con las capacidades para establecer relaciones sociales y con el mundo físico y natural que les rodea.
- Pueden caminar, coordinar los movimientos del cuerpo y producir lenguaje, entre otras conductas que satisfacen sus necesidades respondiendo a las demandas del contexto.
- Se relacionan con el entorno al proponer, resolver y actuar en las distintas situaciones de su vida cotidiana.
- Su desarrollo no es fragmentario. Entenderlos supone establecer el concepto que se tiene de ellos desde la mutua interacción de sus procesos emocionales, cognitivos, afectivos, comunicativos o motrices en la medida en que unos no se pueden suceder sin los otros (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Por tanto, en conformidad con el mismo documento, se sostiene que el desarrollo infantil se concibe como “un proceso de cambios no lineal, continuo e integral, producto de la multiplicidad de experiencias corporales, emocionales, sociales y cognitivas que obtienen niños y niñas al interactuar con el mundo que los rodea” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, págs. 14-15)

Sin embargo, plantear de esta manera el problema de la implementación de la normatividad sobre las emociones parece dejar en clara una coherencia y una cohesión que está lejos de la realidad. De manera que entender los diferentes acercamientos que a partir de la Constitución de 1991 se gestaron será preciso para entender el marco general sobre el cual se fundan las políticas antes señaladas.

3. La institucionalización legal de la educación emocional de la infancia en Colombia

En este apartado se presentarán las diferentes disposiciones normativas del ámbito nacional orientadas a la formación emocional de los estudiantes de la educación preescolar. De manera que, partiendo del supuesto de que no todos los establecimientos de educación preescolar incluyen una formación emocional dentro de su Proyecto educativo institucional, es plausible preguntarse si en Colombia el problema de la formación emocional responde a un vacío legislativo sobre el tema, o si más bien, como muchos otros problemas sociales, se debe al hecho de que haya una exacerbada legislación sobre el tema y una inconsecuente aplicación de la ley.

En este sentido, de acuerdo con lo anterior, se examinara la Constitución de 1991 para determinar hasta qué punto las orientaciones generales sobre la educación preescolar incluyen la formación emocional; revisando luego las leyes, los decretos y las resoluciones ministeriales que tengan alguna relevancia sobre el tema; y finalmente, cerrando con los Planes Nacionales Decenales de Educación.

Constitución de 1991

La constitución política de 1991 establece que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (...)” (Congreso de la República, 1991, Art. 67)., lo cual quiere decir que en Colombia constitucionalmente el derecho a la educación tiene como función social únicamente el acceso a un conocimiento cognitivo y técnico dejando de lado la importancia de un conocimiento emocional. Pero, a pesar de ello, en el mismo artículo 67 de la constitución se señala explícitamente que:

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad,

por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (...) (Congreso de la República, 1991, Art. 67).

De lo cual se puede inferir que el estado al procurar “la mejor formación moral” de los educandos, necesariamente debe involucrar en la educación una formación emocional, dado que las emociones en extensión son morales, pues el odio por ejemplo se cataloga como negativo, mientras que la alegría, a su vez, se clasifica como positiva. Pero a pesar de que las emociones tienen una fuerte connotación moral, difícilmente se puede suponer que una formación moral implica una educación en las emociones concomitantes, pues más bien se le puede asociar con una instrucción en valores. Así que, se puede decir que en el marco del derecho a la educación la constitución política de 1991 no contempla ninguna disposición con respecto a la dimensión socio-afectiva. Sin embargo, es preciso anotar que por el mismo carácter de la constitución, dimensiones como ésta no se incluyan aquí, sino que se agreguen en posteriores disposiciones. Razón por la cual, solamente se puede decir que al momento de la promulgación de la constitución la formación emocional no tenía la importancia que se le atribuye hoy, y por ende la formación cognitiva adquiere una mayor relevancia.

Legislación nacional

La ley 115 de 1994 muestra un cambio significativo con respecto a la constitución de 1991, dado que incluye dentro de la formación integral la dimensión socio afectiva. Es así que, en el artículo 15 se define la educación preescolar como aquella que es “ofrecida al niño para su

desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, *socio-afectivo* y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Congreso de la República, 1994, Art. 15).

De este modo, el enfoque estrictamente cognitivo y técnico que manifestaba la Constitución de 1991 es dejado de lado, pasando a reconocer el papel de las emociones en la educación preescolar. Aunque lo cierto es que, al examinar en detalle el contenido de la misma ley es posible determinar que la expresión socio-afectiva de la formación integral no es consistente en todo el documento, pues, por ejemplo, en el artículo 16 de la ley 115 de 1994 se dice que los objetivos específicos de la educación preescolar son:

La formación emocional -de manera implícita- y la formación cognitiva -de manera explícita- buscan llevar al niño a que desarrolle una actividad útil para la sociedad

a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía; b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas; c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje; d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria; e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia; f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos; g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio

natural, familiar y social; h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento; i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio; j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud (Congreso de la República, 1994, Art. 16).

De lo cual se puede deducir que el propósito de llevar a cabo una formación emocional en los niños no se presenta en los objetivos de la educación preescolar de manera explícita, sino que más bien se presenta de manera implícita al referirse, por ejemplo, en uno de los literales al hecho de que el niño conozca su propio cuerpo para adquirir una identidad. En otras palabras, a diferencia de la lecto-escritura o la memoria, que hacen parte de una inteligencia racional, la educación emocional en esta etapa de formación aparece a través de la identidad y de la adquisición de formas de expresión, relación y comunicación. Lo cual demuestra que a través de la ley general de educación se pretenden potenciar competencias socio-afectivas sin que explícitamente se manifieste el interés por hacerlo.

En este sentido, el vacío tácito de la ley 115 de 1994 se manifiesta aun más cuando se habla de “La formación del educando”, pues el artículo 92 señala que:

La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país (Congreso de la República, 1994, Art. 92).

En este artículo a lo sumo se presenta una educación en valores y en capacidades para la toma de decisiones, adquisición de criterios y trabajo en equipo. Así que la formación emocional -de manera implícita- y la formación

cognitiva –de manera explícita- buscan llevar al niño a que desarrolle una actividad útil para la sociedad, o dicho de otra manera, buscan adaptarlo a la racionalidad instrumental del sistema capitalista de mercado. Lo cierto es que la formación del educando de acuerdo con el artículo 92 hace un claro énfasis en el enfoque cognitivo en detrimento del enfoque socio-afectivo, que solo se incluye si se tiene en cuenta el contenido moral de las emociones.

Sin embargo, dentro de los fines de la educación que se contemplan en el artículo 5 de la ley 115 de 1994, se busca el pleno desarrollo de la personalidad, donde se incluye una formación, no solo intelectual, sino también psíquica y afectiva. Lo cual demuestra que en la ley general de educación, cuando se habla de todos los niveles se reconocen las emociones, pero cuando se habla explícitamente de la educación preescolar no se puntualiza nada y la referencia a la dimensión socio-afectiva solo es implícita. De modo que, se puede deducir que la ley 115 de 1994 presenta por primera vez en el marco de la educación colombiana la formación emocional de los educandos, solo que su inclusión se hace de manera muy general y desarticulada.

En este orden de ideas, la ley 1013 de 2006 señala que los establecimientos privados y públicos tienen como obligación impartir la asignatura de *Urbanidad y cívica* con la que se busca contribuir, explícitamente, a la comprensión de la constitución política, e implícitamente a mejorar la convivencia social, haciendo uso de normas de conducta que faciliten la sociabilidad de los niños. De lo cual se puede inferir que en el currículo desde el preescolar se busca inculcarles a los niños una racionalidad instrumental que los adecue al comportamiento y las prácticas sociales ya instituidas, que en el marco de una formación emocional le permiten a los educandos interactuar a través de prácticas normalizadas.

Ahora bien, con la entrada en vigencia de la ley 1098 de 2006 por la cual se expide el *Código de la Infancia y la Adolescencia* se contempla en

el desarrollo integral de la primera infancia, el desarrollo cognitivo del ser humano, así como también su desarrollo emocional y social. Por lo cual se anota que:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, *emocional* y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos imposterables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas (Congreso de la República, 2006, Art. 29).



Así pues, teniendo en cuenta que esta ley incluye explícitamente el desarrollo emocional en la primera infancia, se puede anotar que en el artículo 29 se establece que los niños serán protegidos del abandono emocional y psicoafectivo de sus padres, agregando además en el artículo 39 que es obligación de la familia proporcionar las condiciones necesarias para el desarrollo emocional y afectivo de los niños. Sin embargo, resulta paradójico



que cuando se habla de las obligaciones de las instituciones educativas en ningún lado aparece la necesidad de que éstas propicien las condiciones necesarias para el desarrollo emocional y afectivo de los niños, de lo cual se desprende que la ley 1098 de 2006 reconoce la importancia de la formación emocional en la primera infancia, solo que le atribuye como responsabilidad a la familia dicha formación, dejando por fuera de esta competencia a las instituciones educativas. Hecho que demuestra una falta de coherencia, pues no se puede desconocer que la cuidadora comparte en el aula un tiempo importante del día con los niños y que en consecuencia se convierte en un referente inexpugnable de la formación emocional de los mismos.

Dicho esto, se suscita otra paradoja, pues en la ley 1146 de 2007 en el artículo 2 se incluye la coerción emocional como una de las formas de abuso sexual, pero mas adelante, en el artículo 8, cuando se habla de las estrategias tendientes a prevenir el abuso sexual solo se incluyen métodos cognitivos, dejando de lado el fortalecimiento emocional como pilar de la prevención:

El Gobierno Nacional de manera conjunta con el Instituto Nacional de Radio y Televisión, promoverá (...) la prevención del abuso sexual de niños, niñas y adolescentes mediante el diseño de estrategias tendientes a: 1. Sensibilizar, orientar y

concienciar acerca de la existencia del abuso sexual a niños, niñas y adolescentes y sus consecuencias; 2. Aportar herramientas a los niños, niñas y adolescentes que les faciliten su protección, defensa, detección tendientes a evitar el Abuso sexual; 3. Dar a conocer de manera eficaz y pedagógica a los niños, niñas, adolescentes y adultos, las autoridades e instituciones a las cuales dirigirse en procura de ayuda; 4. Enseñar a los niños, niñas y adolescentes y a la ciudadanía en general su derecho a la atención gratuita en salud en los casos de ser objetos de abuso sexual (República de Colombia, 2007, Art. 8).

De acuerdo con esto la prevención se entiende como un mecanismo para ilustrar a los niños y adolescentes en la tipificación del abuso sexual, así como también en el reconocimiento del problema y los caminos a seguir en caso de ser víctimas de un abuso. Pero, en el marco de esta ley, no se contempla como una estrategia de prevención la formación emocional de los niños, que en caso de darse podría brindarles a los niños en situación de vulnerabilidad una mayor capacidad de reacción, que aquella a la que se podría llegar por medio de la formación cognitiva.

Dicho esto, lo último que habría que decir es que de acuerdo con el artículo 1 de la ley 1297 de 2009 para ejercer la docencia en la primera infancia se requiere de un título de profesional, tecnólogo o normalista, lo cual demuestra que los educadores de esta etapa de formación no tienen una obligatoriedad de profesionalización. Hecho que va en detrimento de la calidad de los conocimientos transmitidos en el aula. Sobre todo para efectos de la formación emocional, pues sí se tiene en cuenta que aun en las instituciones de educación superior no se incluyen sistemáticamente cursos sobre formación emocional, es previsible esperar que en las escuelas normales y en las instituciones técnicas y tecnológicas tampoco se incluyan, sobre todo porque la legislación no obliga a hacerlo. Así es que, además de que las diferentes leyes sobre la educación preescolar

presentan la formación emocional de manera aislada y poco coherente, los educadores para este nivel al no ser obligatoriamente licenciados, seguramente tampoco tienen la formación para educar emocionalmente a los niños del nivel preescolar.

Decretos y Resoluciones

Ahora bien, luego de haber examinado las leyes sobre la formación emocional, es preciso revisar los decretos. Así es que en el artículo 11 del decreto 2247 de 1997 se establecen como principios de la educación preescolar la integralidad, la participación y la lúdica. Señalando en el marco de este último principio que “el juego es un dinamizador de la vida del educando” que genera “significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia”. En este sentido, por primera vez en la normatividad colombiana se presenta el juego como una estrategia para potenciar el desarrollo emocional de los niños.

Más adelante en el artículo 12 del mismo decreto se presentan como dimensiones del desarrollo humano: la dimensión “: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa” (Ministerio de Educación Nacional, 1997, Art. 12), de donde se puede rescatar que la formación integral de los niños incluye explícitamente un ámbito emocional. Sin embargo, como se observa en la Resolución 2343 de 1996, sobre los lineamientos curriculares de la educación preescolar, además de la dimensión socio afectiva, las dimensiones comunicativa y estética también incluyen componentes sobre la formación emocional. En este sentido, en la dimensión socio afectiva se establece que:

El desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir,

sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

Lo anterior demuestra que la dimensión socio-afectiva busca promover el desarrollo de la personalidad de los niños y por ende afianzar su subjetividad como premisa para el establecimiento de las relaciones sociales. De manera que teniendo en cuenta, como lo agrega la resolución, que “el niño pone emoción y sentimiento en todo lo que hace, y mucho más aún cuando la actividad es lúdica, por ello las realiza con entusiasmo o por el contrario se niega con gran resistencia a realizarlas” (Ministerio de Educación Nacional, 1996), se puede decir, que la resolución 2343 no solo señala la función de la dimensión socio-afectiva, sino que además la articula con la lúdica que aparece en el decreto 2247 (Ministerio de Educación Nacional, 1997). Así que la aparente desarticulación de este decreto cobra relevancia a partir del discurso de las dimensiones.

Lo anterior, cobra aun más relevancia cuando se lee el artículo 13 del decreto 2247 de 1997, pues allí se establece que las instituciones educativas en el marco de los proyectos lúdico pedagógicos deberán crear situaciones en la que el educando exprese sus emociones y sentimientos. Aunque, en este artículo no es claro el porqué ni el cómo, se observa como se le da continuidad a la inclusión de la formación emocional en el ámbito de la lúdica –siguiendo las dimensiones de la educación preescolar– (Ministerio de Educación Nacional, 1997).

Ahora bien, siguiendo con la dimensión comunicativa la resolución 2343 establece que ésta se dirige a “expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos” (Ministerio de

Educación Nacional, 1996). Lo cual quiere decir que el desarrollo de la dimensión socio-afectiva sin el consiguiente desarrollo de la dimensión comunicativa presenta un proceso truncado, pues es a través de esta última que las emociones se ponen en contexto y permiten el intercambio con la alteridad.

En igual sentido, aparece la dimensión estética, pues sí se había dicho que la lúdica es el medio para el desarrollo de las emociones, no se debe dejar de lado el papel dinamizador del arte como mecanismo para expresar las emociones. En este sentido, la resolución 2343 señala que:

El niño, en esa permanente interacción consigo mismo, con sus pares y con los adultos, especialmente con sus compañeros, el docente y padres de familia, manifiesta sus sensaciones, sentimientos y emociones, desarrolla la imaginación y el gusto estético garantizando climas de confianza y respeto, donde los lenguajes artísticos se expresan y juegan un papel fundamental al transformar lo contemplado en metáforas y representaciones armónicas de acuerdo con las significaciones propias de su entorno natural, social y cultural (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

Dicho esto, queda claro que la dimensión estética busca un desarrollo simultáneo de la sensibilidad del niño:

La sensibilidad en la dimensión estética, se ubica en el campo de las actitudes, la autoexpresión, el placer y la creatividad que encierra un compromiso, entrega, gratuidad y no obligatoriedad. Hay una estrecha relación entre la sensibilidad y la

evolución de la construcción de la autoconciencia, hablar de la sensibilidad es hablar de respuesta pronta ante lo nuevo, de la delicadeza y sutileza, de ofrecer posibilidades de expresión, sentimiento y valoración que permitan al niño su desarrollo en esta dimensión para ser capaz de amarse a sí mismo y amar a los demás, favoreciendo de esta manera el desarrollo de actitudes de pertenencia, autorregulación, confianza, singularidad, eficiencia y satisfacción al lograr lo que a sí mismo se ha propuesto (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

Finalmente, hallando algo de consistencia en el planteamiento emocional de la normatividad colombiana, se puede terminar este apartado agregando que en los artículos 14, 15 y 16 del decreto 2247 de 1997 se establecen las disposiciones en torno a la evaluación en el marco de la educación preescolar, señalando que los propósitos de esta evaluación son: “Conocer el estado del desarrollo integral del educando y de sus avances (...) estimular el afianzamiento de valores, actitudes, aptitudes y hábitos (...) generar en el maestro, en los padres de familia y en el educando, espacios de reflexión que les permitan reorientar sus procesos pedagógicos y tomar las medidas necesarias para superar las circunstancias que interfieran en el aprendizaje” (Ministerio de Educación Nacional, 1996). Agregando además que los indicadores de logro dispuestos por el ministerio han de ser entendidos como una guía para el maestro, quien los adecuará “teniendo en cuenta el conocimiento de la realidad cultural, social y personal de los educandos” (Ministerio de Educación Nacional, 1996). Es así que, dentro del proceso evaluativo aun cuando hay autonomía en la construcción del currículo y los logros, es preciso atender al desarrollo emocional en torno a las dimensiones socio-afectiva, comunicativa y estética.

Planes nacionales decenales de educación

En el artículo 72 de la ley 115 de 1994 se contempla la necesidad de desarrollar planes nacionales decenales de educación, en los que se incluirán “las acciones correspondientes

La lúdica es el medio para el desarrollo de las emociones, no se debe dejar de lado el papel dinamizador del arte como mecanismo para expresar las emociones.

para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo” (Congreso de la República, 1994, Art. 72), razón por la cual “El primer Plan decenal será elaborado en el término de dos (2) años a partir de la promulgación de la presente Ley, cubrirá el período de 1996 a 2005 e incluirá lo pertinente para que se cumplan los requisitos de calidad y cobertura” (Congreso de la República, 1994, Art. 72). En este sentido, El Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) de 1996 a 2005, siendo el primer plan después de la promulgación de la ley 115 de 1994, establece dentro de sus propósitos que la educación debe ser el eje del desarrollo humano. Agregando que es el medio privilegiado por el que la sociedad contribuye al desarrollo moral y afectivo (entre otros) del ser humano. Lo cual lleva a reconocer implícitamente que en el plano educativo se debe propiciar la formación emocional, pues si ésta no se promueve, no habría forma de desarrollarla.

En este sentido, en el capítulo 3 del PNDE 1996-2005 el objetivo No. 9 hace referencia al desarrollo integral del ser humano:

Esto implica orientar la tarea educativa hacia el desarrollo integral del ser humano, y el fortalecimiento armónico de tres aspectos básicos: el desarrollo intelectual, afectivo, ético y estético; la formación para la participación y la democracia; y la formación para el trabajo productivo (Congreso de la República & Ministerio de Educación Nacional, 1995, Cap. 3).

Sin embargo, a pesar de que se alude al desarrollo afectivo y que una de las metas del plan involucra directamente el ámbito emocional. El problema de este plan sigue siendo que se mantiene el vacío en torno a las acciones concretas para desarrollar los objetivos, o dicho de otra manera, la dimensión socio-afectiva aparece procedimentalmente sin que se desarrolle materialmente a través de acciones puntuales, lo que lleva a pensar que, o bien no se cumple el objetivo, o se cumple de diversas maneras por parte de las instituciones educativas.



En este orden de ideas, aparece el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, en el que se le va a dar mayor importancia al ámbito emocional de la formación. Así que en el Macro objetivo No. 3 que busca una “educación en valores, participación y convivencia democrática” (Congreso de la República & Ministerio de Educación Nacional, 2005), se señala que se deben promover en la sociedad y en las instituciones ambientes de confianza basados en relaciones de afecto. Sin embargo, al plantearlo de esta manera y teniendo en cuenta la jurisprudencia nacional, queda por preguntarse si “propiciar ambientes” implica formar emocionalmente a los educandos, pues se pueden generar espacios de empatía y confianza en el marco de una institución educativa, sin que necesariamente exista en el PEI, o en la cuidadora una orientación hacia la formación emocional.

Así es que, más adelante, en el Macro objetivo No. 4 del PNDE 2006-2016 que habla sobre la *Estructura y organización escolar*, aparece por primera vez el interés explícito por incluir dentro de los currículos competencias afectivas, reconociendo a su vez que éstas han de permitir el desarrollo de competencias ciudadanas y el uso adecuado del tiempo libre. Igualmente, se debe resaltar que a diferencia de la ley 1098 de 2006, este objetivo implícitamente, está aceptando que la obligación de la formación emocional de los niños no solamente corresponde a la familia, sino también a las instituciones a través de su comunidad educativa.

De este modo, en el capítulo de *Desarrollo infantil y educación inicial* del PNDE 2006-2016, buscando aterrizar los planteamientos generales se encuentra en el Macro objetivo No. 3 el reconocimiento explícito de que la educación para la primera infancia debe buscar, no solamente el desarrollo cognitivo, sino también el desarrollo afectivo. En este sentido, se habla de una “mediación pedagógica y cultural” que contribuya al desarrollo de competencias. Razón por la cual puede entenderse que, además de estar incluido en el currículo –como se precisó anteriormente- el cuidador debe disponer de estrategias pedagógicas que propicien la formación emocional de los educandos.

Sin embargo, a pesar de que el PNDE 2006-2016 incluye de forma explícita la voluntad institucional de propiciar una formación emocional en la primera infancia, sigue manteniéndose latente el escepticismo en relación, no solo con la inclusión en el currículo del desarrollo afectivo –por ser un elemento secundario-, sino además de la implementación de las estrategias pedagógicas de las cuidadoras y la capacitación y actualización de los actores educativos de cara a lograr el desarrollo de todas las dimensiones del niño.

Es así que, lo paradójico de este plan es que los objetivos que se plantea, tanto en general como en particular, con relación a la educación para la primera infancia, no tienen una clara articulación a través de acciones concretas. Aunque si se tiene en cuenta que más adelante en el capítulo correspondiente a las acciones adelantadas para llevar a cabo los objetivos y las metas trazadas, se hace referencia a la utilización del arte como mecanismo para

propiciar el desarrollo afectivo en los niños, surge una paradoja. Veamos:

Acciones. Currículos pertinentes:

4. Diseñar un plan de arte que garantice el desarrollo creativo y emocional de los niños, niñas y jóvenes (...) 19. Elaborar estudios sobre la forma como se utiliza el arte en la educación para poder elaborar mecanismos que optimicen su uso en el desarrollo de la creatividad y en el desarrollo emocional (Congreso de la República & Ministerio de Educación Nacional, 2005).

De acuerdo con lo anterior, el vacío existente en la constitución, en la ley general de educación, en la legislación nacional en general y en el PNDE 1995-2006, parece ser cubierto con la inclusión del arte como mecanismo para propiciar el desarrollo emocional de los niños. Sin embargo, habría que pensar sí, por un lado, el arte cubre estas necesidades, y por otro lado, sí no habrían otros mecanismos más directos para lograr el desarrollo socio-afectivo. Aunque si se lee esta acción en conformidad con la dimensión estética contemplada en la resolución 2343 de 1996, parece que, al menos, guarda alguna consistencia.

Dicho lo anterior, resulta coherente que en la Macro meta No. 3 de este plan se establezca puntualmente que, por un lado, el 100% de las instituciones deben contar con planes de atención integral y proyectos pedagógicos para el desarrollo afectivo de los niños; y por otro lado, el 100% de los niños deben desarrollar competencias emocionales mediadas por la pedagogía y la cultura. De manera que este planteamiento nos permite identificar la intención expresa de incluir la formación emocional en la educación para la primera

Es así que, lo paradójico de este plan es que los objetivos que se plantea, tanto en general como en particular, con relación a la educación para la primera infancia, no tienen una clara articulación a través de acciones concretas.

infancia, pero lo que sigue siendo paradójico es que la inclusión de la formación emocional, al menos desde este plan, se debe dar a través del arte.

Finalmente, se puede decir que en el glosario del *PNDE2006-2010* se incluye en la definición de la primera infancia el hecho de que en esta etapa se dan desarrollos importantes a nivel

emocional. Así que, es posible inferir que este concepto es el que finalmente propicia la concienciación sobre el papel de la emociones en la educación preescolar, haciendo que finalmente el PNDE 2006-2016 sea el primer documento oficial en presentar de manera sistemática la inclusión de la educación emocional en esta etapa de formación, de conformidad con las dimensiones del ser humano.

Conclusión

Teniendo en cuenta lo dicho a lo largo de este artículo se puede concluir que la literatura sobre emociones e infancia es reciente y ha tenido un crecimiento exponencial con el paso de los años. Sin duda es de reconocer que los niños al asistir a la escuela y pasar un tiempo significativo con la maestra y la cuidadora en el aula toman como referente las actitudes de éstas para moldear su propio aparato psíquico. De manera que se debe reconocer que la familia no es la única que moldea emocionalmente sino que también la escuela produce y reproduce "sujetos".

En este sentido, la implementación tardía de las emociones dentro de la literatura y por ende la reglamentación internacional y colombiana sobre el tema no implican que este hecho sociológico no se diera con anterioridad, solo que el fenómeno no representaba ningún interés político para el Estado. Solo será hasta la *Convención de los derechos del niño* que se dará un virio sin precedentes en el reconocimiento de la primera infancia de tal manera que la comprensión sobre el tema cambia abruptamente con la entrada de la década del noventa.

Bibliografía

Adolphs, R. (2002). Emoción y conocimiento en el cerebro humano. En R. Adolphs, J. Delius, H. Eichenbaum, J. Kaas, J. LeDoux, R. Picard, y otros, *Emoción y conocimiento. La evolución del cerebro y la inteligencia* (págs. 135-164). Barcelona: Tusquets Editores.



Esta década dorada para los estudios sobre las emociones en la escuela será el caldo de cultivo para que en el año 2006 con la Ley de infancia y adolescencia finalmente se reconozca al niño como un sujeto de derecho. De tal forma que a partir de este año el interés político y la legislación sobre el tema empiezan a variar y dejan de ver el tema como un asunto idealista en términos de objetivos y metas, finalmente traducirlo en acciones concretas a través del PNDE 2006-2010 donde finalmente queda claro el proyecto a largo plazo de la infancia en Colombia. Un proyecto en el que queda clara la inclusión de las emociones y donde el niño no solamente se concibe como un sujeto cognoscente.

Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child

Congreso de la República. Constitución política de 1991.

Congreso de la República. Ley 115 de 1994.

- Congreso de la República. Ley 1098 de 2006.
- Congreso de la República. Ley 1146 de 2007.
- Congreso de la República & Ministerio de Educación. PNDE 1996-2005.
- Congreso de la República & Ministerio de Educación. PNDE 2006-2016.
- Indicators Perspective. En S. Kemerman, S. Phipps, & A. Ben-Arieh (Edits.), *From Child Welfare to Child Well-Being. An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making* (págs. 9-22). Londres: Springer.
- Berezin, M. (2002). Secure states: towards a political sociology of emotion. En J. Barbalet (Ed.), *Emotions and Sociology* (págs. 33-52). Oxford: Blackwell Publishing.
- Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal Editor.
- Habermas, J. (1982). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Guía Operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá: Babel Libros-Oficina de Comunicaciones del Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2343 de 1996.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2247 de 1997.
- Pacheco, J. C. (2011). *Elementos legales asociados a la atención de la Infancia*. Bogotá: Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación, Licenciatura de Pedagogía Infantil.
- Pacheco, J. C., Londoño, J. J., Angel, S., & Cárdenas, N. (2010). *Segundo Informe. Control social de las emociones en el preescolar*. Bogotá: Universidad Antonio Nariño.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F., & Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Parke, R. (2004). The Society for Research in Child Development at 70: Progress and Promise. *Child Development*, 1-24.
- Peterson, G. (2007). Cultural Theory and Emotions. En J. Stets, & J. Turner (Edits.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (págs. 114-134). Nueva York: Springer.
- Profamilia. (2010). *Características Generales de los Hogares y de la Población*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2011, de Encuesta Nacional de Salud: <http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/images/stories/PDF-capitulos/Capitulo-3.pdf>
- Profamilia. (2010). *Características Generales y Situación de las Mujeres en Edad Fértil*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2011, de <http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/images/stories/PDF-capitulos/Capitulo-4.pdf>
- SMITH D. (2002) "Institutional Ethnography". En: May, Tim(Editor) (2002). *Qualitative Research in Action*. London, , GBR: Sage Publications, Incorporated, 2002. Consultado en: <http://site.ebrary.com/lib/bibliouan/Doc?id=10080970&ppg=2>
- TenHouten, W. (2007). *A General Theory of Emotions and Social Life*. Nueva York: Routledge.