

María Celina Chavarría

**Tendencias políticas
De la
educación preescolar**
EL DILEMA DE LA MADRE TRABAJADORA



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Edición aprobada por la Comisión Editorial
de la Universidad de Costa Rica

Primera edición: 1993

Diagramación: Ana Isabel Sáenz T.
Levantado de texto y arte final: MARS Editores
Corrección de pruebas: Euclides Hernández P.
Coordinador de producción: Jorge Cuadra R.
Jefe Editorial: Gilbert Carazo G.
Director Dirección Editorial y Difusión de la Investigación: Mario Murillo R.
Las caricaturas han sido generosamente cedidas por Hugo Díaz, su autor.

© Editorial de la Universidad de Costa Rica
Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio"
Apartado 75-2060, San José, Costa Rica, 1993

372.21
Ch512t

Chavarría González, María Celina.
Tendencias políticas de la educación
preescolar: el dilema de la madre trabajadora /
María Celina Chavarría. -1.ed. -- San José, C.R.:
Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1993.

ISBN9977-67-221-0

1. Educación preescolar. 2. Trabajo de la mujer
I. Título

CCC/BUCR-344

Prohibida la reproducción total o parcial
Todos los derechos reservados
Hecho el depósito de ley

DEDICATORIA

*A mi hijo Diego,
quien me hizo vivir
los valores impostergables de ser madre.*

AGRADECIMIENTO

Muchas son las personas que han apoyado la realización de este trabajo. Imposible enumerarlas; más imposible aún es dar una muestra de agradecimiento que siquiera se acerque a sus valiosas contribuciones.

Este documento no hubiera visto la luz sin el empeño, tenacidad y amistad de Ana Carvajal. Ella se encargó de respaldarme, dar ánimo, descifrar manuscritos ilegibles y ofrecer múltiples ideas valiosas. Fue ella quien ubicó las caricaturas de Hugo Díaz.

A Hugo Díaz, su generosidad desinteresada, su sagacidad y crítica tenaz, sus valores tan humanos y solidarios representan un ejemplo preclaro en nuestra sociedad. Sus caricaturas honran este documento, su amistad nos llena de gozo.

La paciente y detallada lectura de varios manuscritos realizada con la mano dulce y firme y el ojo avizor de Cecilia Acuña, me hizo reestructurar el documento. Agradezco sus valiosísimas sugerencias y su amistad.

Asimismo, quiero manifestar mi aprecio por las sugerencias y el aliento de las colegas Olimpia López, Sonia Abarca, María de los Ángeles Jiménez y Eleonora Badilla.

Quiero mencionar también el apoyo de Jaime Calderón y Zaira Méndez del Centro de Estudios Psicosociales. Asimismo, en múltiples ocasiones y de diversas maneras, Alberto Cañas, Carlos Maduro, Estela Landeros, Mario Arroyo y Katarina Karlson, resolvieron dudas, apoyaron e hicieron propicia la elaboración del documento. La señora Ana Patricia Arias apoyó en las emergencias de mecanografía de las últimas etapas.

La investigación de base se llevó a cabo bajo los auspicios del Departamento de Psicología, Universidad Nacional e Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. Mi agradecimiento especial al IIP y a la Vicerrectoría de Investigación que mediante su apoyo continuado hicieron posible la elaboración del documento.

La autora

CONTENIDO

<i>AGRADECIMIENTO</i>	7
<i>PROLOGO</i>	13
<i>A MODO DE INTRODUCCIÓN</i>	
<i>Condiciones estructurales que afectan los sistemas de atención del niño en edad preescolar</i>	15
CAPITULO I	
Dilemas de la mujer trabajadora	21
1. Breve análisis histórico de las tendencias políticas en la educación preescolar	21
2. La triple función del trabajo asalariado de la mujer	38
3. Dificultades que enfrenta la mujer trabajadora en Costa Rica	48
CAPITULO II	
Respuestas de la sociedad costarricense	82
1. Respuestas incipientes de la sociedad costarricense.....	82
2. Acciones en el período de estatismo social	83
3. La coordinación institucional en torno a la socialización y atención del preescolar	87
4. Otras funciones de las guarderías	97
5. La alianza de mujeres costarricenses	103
CAPITULO III	
Reflexiones finales	106
1. Funciones sociales de la educación preescolar en nuestra sociedad cambiante	106
2. Organización de los programas de apoyo.....	109

3. Una reflexión conjunta del significado e importancia de la atención preescolar en nuestro medio.....	111
4. Requisitos de investigación y evaluación.....	120
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	12
<i>DOCUMENTOS CONSULTADOS</i>	131
<i>ANEXO</i>	135

ÍNDICE DE CUADROS

<i>CUADRO 1</i> Costa Rica: Salarios promedio mensuales de la población asalariada en el país y en el Área Metropolitana de San José, según grupo ocupacional y sexo, 1979	54
<i>CUADRO 2</i> Distribución del desempleo según sexo, 1985 hombres mujeres	55
<i>CUADRO 3</i> Estadísticas descriptivas de las condiciones de vida de la niñez, subcontinentes y países seleccionados, CA. 1975	60
<i>CUADRO 4</i> Matrícula en distintos niveles de enseñanza como porcentaje del cohorte de niños en las edades correspondientes, 1981	60
<i>CUADRO 5</i> Costa Rica: Distribución porcentual de las madres, dieron a luz el año correspondiente, según estado civil, por años seleccionados	62
<i>CUADRO 6</i> Costa Rica: Origen del producto interno bruto (P.I.B) Por rama de actividad en años seleccionados 1950-1978.....	66
<i>CUADRO 7</i> Distribución del trabajo y toma de decisiones en el hogar según los padres entrevistados, 1981	75
<i>CUADRO 8</i> División de algunas responsabilidades domésticas en hogares con cónyuge y niños en servicios infantiles públicos, según el trabajo remunerado.....	77

<i>CUADRO 9</i>	
Grado en que el compañero está satisfecho de que su compañera trabaje, 1981	77
<i>CUADRO 10</i>	
Indicadores sobre la satisfacción con el trabajo de las madres que trabajan según tipo de centros, 1981	79
<i>CUADRO 11</i>	
Puntaje promedio de la escala de motivación para el trabajo. Madres que trabajan remuneradamente, 1981	80
<i>CUADRO 12</i>	
Esbozo comparativo de las funciones de diferentes entidades estatales a cargo de programas materno-infantil, 1982.....	91
<i>CUADRO 13</i>	
Concepciones sobre el papel del padre en programas de atención preescolar, según Cataldo, 1980	100
<i>CUADRO A.1</i>	
Resumen de algunos datos en relación con el cuidado de los hijos de madres trabajadoras, según investigaciones consultadas	136
<i>CUADRO A.2</i>	
Participación de la mujer en la PEA, 1985.....	137
<i>CUADRO A.3</i>	
Costa Rica: Distribución de la población femenina según tipo de ocupación, por rama de actividad 1978	137
<i>CUADRO A.4</i>	
Participación de la mujer en la PEA, 1985 según horas trabajadas	138
<i>CUADRO A.5</i>	
Distribución de la población asalariada que trabajó tiempo completo según el salario y sexo, 1985	139



*Después de que te enseñan a hablar
te gritan que calles
cuando la inercia te paraliza
exigen que camines.
Luego de abrazarte
te entregan a desconocidos
que no saben dónde ponerte
con tu llanto constante
y tus pañales mojados (...)
necio te vas haciendo
terco como una muía
el colmo de la majadería
el insoportable perezoso
el rebelde sin causa
el crónico desobediente
el irremediable travieso
el rompe juguetes
en no vales sacrificios
el mejor no hubieras nacido
el me vas a matar de angustias.*

Carmen Naranjo

PROLOGO

El tema es cajonero: los sistemas de educación preescolar, las guarderías, la madre que trabaja, las alternativas con que cuenta para encargar a otras personas de aspectos tronantes del proceso de crianza.

Nos preguntábamos quiénes y en qué formas otras personas asumen ese importante proceso de mostrarles el mundo a los chicos. De imprimirles cadencias, de darles la bienvenida a lo social, de asignar indicaciones de lo importante. Y muchas veces, de desestimar, anular, suprimir y diluir cualidades relevantes y rescatables para nuestro futuro social.

¿Quién sustituye esa importante tarea cotidiana de las madres, las hermanas, las compañeras, que han asumido —tan voluntariamente— colaborar en los detalles de la construcción y reconstrucción de los hombres y mujeres que pueblan nuestras calles y nuestros campos?

No se dedican palabras suficientes para explicar la importancia cultural de esta miríada de gestos, insomnios, quehaceres, pensamientos, que construye nombres y mujeres amantes de la paz, la solidaridad, la justicia, la bondad, la fuerza. Que si no existiesen, conformaríamos una cultura de frustración, de pequeñas violencias, de desencuentros y desamores, de indolencias...

*Antes de utilizar el título **El dilema de la madre trabajadora** cavilamos sobre su pertinencia.*

Dilema de la mujer que termina siéndolo de sus hijos que se harán adolescentes; con celeridad, adultos. Votantes, constructores y destructores de la sociedad, pasivos, agresivos, integrados, alienados, amargados o amantes.

¿Qué tipo de interrogantes se plantearán estos adultos en un futuro cercano? ¿Cómo enfrentarán su presente? ¿Tendrán la entereza de reflexionar, cuestionar, estudiar, analizar, crear? ¿Qué habrán recibido de ese dilema de las madres trabajadoras que les apoye en su manejo del odio y la violencia, de la inercia, el desinterés y el cinismo circundantes? ¿Tendrán suficiente ternura, dinamismos, creatividad para colaborar en una construcción más imaginativa y cálida de lo social?

Tendremos, pues, que ampliar el círculo de influencia: dilema de las mujeres trabajadoras y de sus hijos, hombres y mujeres.

Pero debemos preguntarnos aún: ¿qué consecuencias tiene el excluir a los hombres —compañeros de hoy— de este dilema?

Finalmente optamos por el título por dos razones muy prácticas. Una, las mujeres son quienes "normal" y cotidianamente han asumido la responsabilidad sobre la formación de sus hijos. Son ellas quienes viven el conflicto desgarrante entre sus hijos y su trabajo. Los padres trabajadores no se sentirían aludidos. Temimos, pues, que nadie se sintiese aludido, ni hombres ni mujeres.

Segundo, por la sola razón que es la mujer quien ha asumido este doble y triple "rol", es perentoria una discusión abierta sobre las modalidades de sustitución y las

alternativas con que contamos.

Porque al negarle este espacio social, el hombre también pierde. Lo mismo que la sociedad.

El problema reviste gran seriedad. Significa que las personas que tradicionalmente se han responsabilizado de las más fundamentales tareas en la formación de los jóvenes no pueden dedicarles ese tiempo. En los momentos en que están con los hijos, se encuentran sobrecargadas física y emocionalmente. El espacio relacional se obstruye.

Los hombres que podrían ejercer un rol de participación se encuentran amenazados en su esencia y manifestación masculina.

La sociedad representada por el Estado, asume su apoyo con un sentido de economía, de pobreza, de deber, de pobrecitos y de mala gana.

Las tareas de introducción del niño a la vida social, a la construcción y reconstrucción perenne de lo social, ameritan toda nuestra consideración.

En los capítulos siguientes se desarrollan una serie de relaciones vinculadas con la anterior temática.



A MODO DE INTRODUCCIÓN

Condiciones estructurales que afectan los sistemas de atención al niño en edad preescolar

La educación problematizadora hace un esfuerzo permanente por medio del cual los individuos están percibiendo críticamente cómo están siendo en el mundo. La educación bancaria es asistencia!, la educación problematizadora es crítica, la primera sirve a la dominación, inhibe la creatividad y domestica la conciencia, negando a los hombres su vocación ontológica e histórica de humanizarse.

Paulo Freire¹

La referencia a *sistemas de atención del niño en edad preescolar* suscita dos ideas, un tanto discordantes, que no siempre permiten el diálogo. Por un lado, visualizamos a los niños de *Kinder* con sus uniformes y meriendas. Por el otro, la realidad inevitable de las madres que trabajan y necesitan contar con otra persona que asuma un papel complementario de crianza. Familias que trabajan, según lo expresan algunos autores.²

El presente estudio tiene intención de examinar esa idea dicotómica, en la periferia de nuestra conciencia, como producto de una escisión ideológica.

Este mecanismo fragmenta los dilemas sociales por grupos etarios e institucionales y tiene la particularidad de esconder las circunstancias vitales en que se desempeñan distintos grupos.

Omite el análisis de las condiciones globales mediante las cuales los niños de corta edad realizan la formación de su personalidad integral.

En virtud de ello, el dilema de las madres es delimitado subrepticamente como un ámbito aparte, como si el destino de los pequeños pudiera separarse del de sus madres, quienes tradicionalmente han asumido los innumerables quehaceres y gestos relacionados con la íntima formación de la personalidad, inteligencia y sensibilidad de los pequeños.

Por supuesto, como es característico de las formaciones sociales occidentales, a los hombres se les excluye de la mayor parte de las reflexiones sobre el destino de ambos: mujeres y niños. Excepto para administrarlos.

¹ Freire, Paulo, 1975, p. 31

² Cf. Kammerman y Hayes, 1982



Este estudio comparte la tesis feminista que destaca la educación de los niños y niñas como un asunto en el cual todos estamos involucrados, como sociedad. No sólo corresponde a las mujeres. A su vez, plantea que los conflictos de la madre trabajadora y sus hijos no son únicamente particularizados a las mujeres, en esencia, lo son de toda la conformación social.

Una serie de consideraciones relativas al trabajo asalariado de la mujer y el cuidado de sus niños dan inicio a esta indagación. Paradójicamente, las políticas de educación infantil también están sujetas a los mismos tipos de determinantes históricos. Desde esta óptica, se analizan conjuntamente.

La atención del niño en edad preescolar varía en función del vínculo familia-sociedad establecido. En algunas sociedades, la responsabilidad de atención al niño recae enteramente en la familia. De hecho, este niño le *pertenece*, a menos que se compruebe total incapacidad para estas tareas. La perspectiva es remedial. A modo de ejemplo, citamos los Estados Unidos y la India, de la muestra correspondiente a un estudio transcultural de varios autores³.

En otras sociedades, prevalece la concepción del niño o niña, desde su nacimiento, como miembro de una sociedad más amplia. Durante los años formativos es función de los progenitores amarlos y criarlos para que se desarrollen como ciudadanas y ciudadanos trabajadores, creativos y humanísticos. Es responsabilidad de la sociedad apoyarlos. Este enfoque es preventivo.

En el estudio transcultural, Robinson y Robinson hacen alusión a los *kibbutzim* israelíes y los casos de Cuba, Hungría, Polonia y Suecia. La sociedad asume un papel más activo en la crianza de los pequeños, mediante programas de salud universales, de educación preescolar y atención del niño. El centro infantil no se aísla del resto de la comunidad; los padres y otras personas pueden entrar a visitar las guarderías, concebidas como parte dinámica de la sociedad.

Son interesantes los prototipos referenciados por Robinson y Robinson: en

³ Robinson y Robinson, 1972.

Inglaterra, Hungría y Polonia, una enfermera visita cada hogar antes y después del nacimiento del pequeño, para asegurar que tengan lo necesario para la crianza, incluyendo el conocimiento. Si el padre no le brinda el apoyo económico indispensable, la comunidad puede ayudar a la madre. Esta es la función de los consejos locales en Suecia. Los miembros de un sindicato o de una escuela pueden adoptar una guardería o jardín infantil en Suecia y la URSS. Desde esta perspectiva, las modalidades públicas de apoyo son consideradas un derecho adquirido, no una caridad, como es el asistencialismo usual cuando el Estado es menos activo. De manera menos camuflada, lo doméstico, lo privado, lo cotidiano, conlleva un sentido político y público.

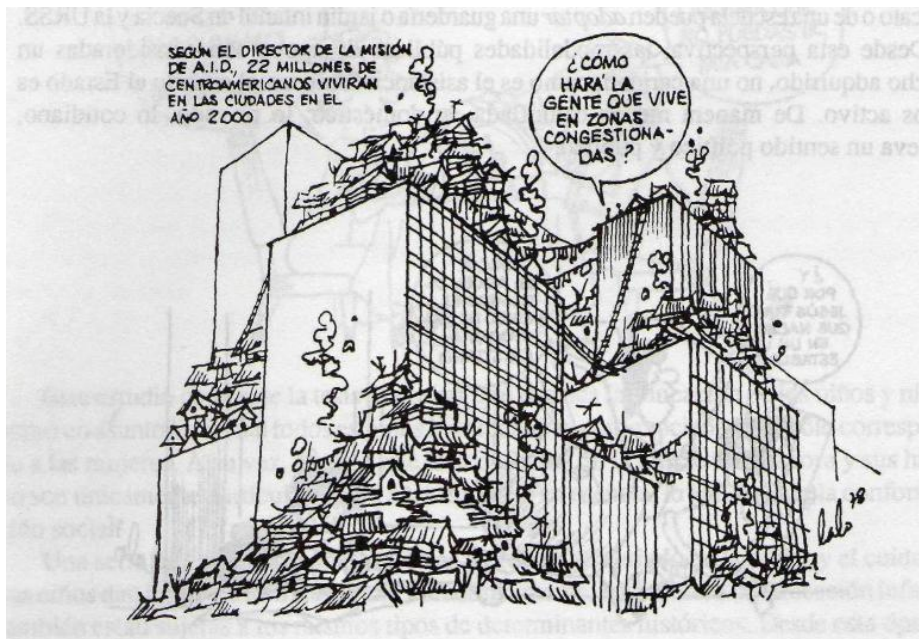


Según el estudio de Robinson y Robinson, los diversos países también difieren en su concepción de los contenidos educativos. Algunos proponen objetivos de socialización claramente diferenciados. Tales serían aprender a tomar gusto del trabajo productivo y responsable, la creatividad y la autodeterminación. De acuerdo con este planteamiento, se observa a los niños preparando y sirviendo la comida, cepillando las mesas, cuidando plantas y animales en el rincón de naturaleza, realizando la limpieza, etc.

En este capítulo exploramos un marco interpretativo según el cual la organización de la educación del niño pequeño ha fluctuado en relación con variables políticas. Según esta tesis central, las características generales de los sistemas de atención infantil dependen del tipo de organización de la economía. Esto se observa en estudios comparativos y en aquellos que retoman tendencias históricas para una misma región.

El estudio comparativo de Robinson y Robinson ejemplifica lo anterior: las diferencias nacionales en la organización del cuidado infantil se explican por un conjunto de ideas temáticas relativas a la organización política de las economías estudiadas. Por un lado, la distinción entre naciones socialistas y capitalistas. En las

primeras: Cuba, Polonia, y la URSS, el Estado brinda los programas y los supervisa, haciéndolos asequibles a la mayoría de las familias, ya sean gratuitos o a un bajo costo. En las segundas: Estados Unidos, Suiza, Inglaterra, Israel y Francia, las familias son las responsables de escoger y costear los servicios para sus niños, en el marco de una serie de alternativas en su mayoría privadas.



Distinguimos otras dos dimensiones importantes en el seno de economías capitalistas. El proteccionismo estatal alude a la mayor orientación del Estado hacia la prevención de problemas, tales como el desempleo y el hacinamiento, que tienen repercusiones conducentes a la inestabilidad política y social.

Estas políticas preventivas, características del *Estado Benefactor*, influyen sobre el grado de sistematización y el acceso de la población a los servicios de educación y cuidado colectivo de los niños. Entre éstos, Suecia, Alemania y Suiza se distinguen por una amplia cobertura y buena calidad de los servicios. En los Estados Unidos, los períodos de gobierno demócrata se inclinan hacia esta orientación; los republicanos, hacia una privatización de los servicios característica del *laissez-faire*.

El segundo ámbito centra la atención en la relación de oferta y demanda de fuerza de trabajo. Esta tensión desempeña un papel importante en las políticas sociales influyentes en la incorporación directa de la mujer en la producción económica.⁴ En períodos de expansión económica, el Estado se encuentra más propenso a facilitar la incorporación de la mujer en el mercado de trabajo, a través de incentivos laborales y de status, legislación relacionada con la maternidad y guarderías infantiles que, en efecto, significan una socialización del cuidado infantil.⁵

⁴ Cfr. Dierckxsens, 1978, 1979 a,b. ³

⁵ Cfr., por ejemplo, Lojkin, 1979

En períodos de contracción económica, la oferta de trabajo excede la demanda y disminuye la necesidad de proporcionar estas condiciones. Al contrario, cuando el interés económico estriba en la expansión de la oferta en el mercado laboral, las acciones amplían enormemente los servicios de cuidado colectivo al niño. Mencionamos los períodos de fuerte expansión económica de Israel con los kibbutzin, los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial, y Japón en las últimas dos décadas, Sucede lo mismo cuando el ejército industrial de reserva es relativamente bajo, en los casos de Bélgica y Francia.

Luego analizaremos este tema específico, centrándonos en una revisión somera de la función social del trabajo de la mujer. Antes haremos un recorrido de la fluctuación histórica-económica de los movimientos educativos.

Al examinar estos asuntos, habría que suavizar la frialdad argumentativa al discurso para fortalecer los términos del análisis. Me explico: nuestras disquisiciones discurren sobre cuáles ritmos corporales marcarán el compás del hijo, cuáles manos certeras lo sostendrán, cuál paso marcará el ritmo de su actitud hacia la vida, qué certezas o incertidumbres le comunicará el adulto que lo acuna y le muestra el mundo. La función de adivinar, secretamente, a otros seres humanos, de nombrarlos en silencio, de acunarlos, de incitarlos para poner a su alcance algunas de las condiciones que les ayudarán a construirse. Se trata aquí de discutir quiénes estarán pendientes de los botones, las listas del mercado, las tareas escolares...



Al abordar el ámbito de los quehaceres de la mujer y de las concepciones sociales sobre la formación de sus hijos e hijas, no podemos sino unir nuestras voces a las discusiones feministas sobre la construcción social de lo doméstico, la

repolitización de aquella cotidianeidad que ha sido relegada a los ámbitos de lo privado, lo personal, lo individual, lo apolítico y natural.

Nos recuerda Ana Sojo:

*Ha sido precisamente la asimetría de poder la que ha ocasionado un doble reduccionismo: lo doméstico, desterrado a la individualidad y a la naturaleza, se despolitiza mientras que la política se limita a lo público, ocultando el significado político que tiene tanto lo doméstico como lo público (...)*⁶



⁶ Sojo, Ana, 1988, p. 71.

CAPITULO I

Dilemas de la mujer trabajadora

Al escapar al encerramiento que les ha sido impuesto por su "historia" la, guardarías encontrarían un camino en el que finalmente sería posible reconocer su discurso, su deseo, su fragmentación.

Liane Mozère y Geneviève Aubert⁷

¿Cuáles son algunas de las contradicciones que deben abordar la mujer trabajadora y su familia? ¿Cómo enfrenta su triple rol cotidiano: trabajadora fuera del hogar; trabajadora para la prole y el cónyuge; organizadora de la casa y de la familia; propiciadora de sueños afecto, comprensión, consejos; compañera, maestra y madre? Para aproximarnos a estas interrogantes, haremos un enfoque tripartito:

1. El recuento histórico que ejemplifica la fluctuación de los movimientos educativos en función de las tendencias político-económicas.
2. El análisis de las funciones sociales del trabajo de la mujer, para referenciar si inserción en la estructura política y productiva.
3. Exploraremos por último algunos lineamientos acerca de estos desarrollos en la sociedad costarricense.

BREVE ANÁLISIS HISTÓRICO DE LAS TENDENCIAS POLÍTICAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Consideraciones generales

El carácter influyente de la economía sobre los servicios de atención infantil sí evidencia al examinar la fluctuación de corrientes ideológicas que acompañan estos programas. Esta narración histórica despierta grandes inquietudes, razón por la cual presentamos un esbozo para algunos países en los cuales está bien documentada: Francia Inglaterra y Estados Unidos.

⁷ Mozère y Aubert, 1977, pág. 215



Los primeros asilos o jardines de infancia datan de finales del siglo XVIII, en Francia, y principios del XIX, en Inglaterra y Estados Unidos. Otros como España, Italia, Alemania, Austria y Bélgica les siguen después. En América Latina se comienzan a crear antes de 1900 y durante la primera mitad del siglo XX.⁸ Los fundan organizaciones filantrópicas y religiosas. Son pronto retomados por el movimiento expansivo de la Revolución Industrial. Este favorece un cuidado numéricamente amplio, con una orientación disciplinaria.

Esta filosofía práctica es notoria en un artículo publicado en una revista fundada por Montesino, iniciador, en España, de las escuelas de párvulos estilo inglés, influenciadas por la Revolución Industrial. Expresa:

*Íntimamente convencidos de la gran utilidad que prestan para conseguir el bienestar social las escuelas llamadas de párvulos, lamentábamos en silencio los escasos progresos que en nuestro país hacían(...). Las escuelas de párvulos están destinadas a ejercer un influjo salvador (a la ignorancia y miseria de los padres): ellas opondrán un dique a las malas pasiones y preservarán a la infancia del pernicioso influjo de la calle y de la casa paterna. Asilos a un mismo tiempo de beneficencia y de educación, precaven el mal y hacen un bien infinito a las clases menesterosas, y no sólo a aquellos cuyo ejemplo moral puede ser pernicioso a sus hijos, sino a muchos honrados proletarios obligados a buscar en el trabajo el precioso alimento para los suyos (...)*⁹

Eran instituciones de calidad dudosa. La ley española de 1957 no era exigente en las condiciones pedagógicas de los maestros. Las mismas recomendaciones de Montesino son sorprendentes: "Un maestro mediano auxiliado por una buena maestra puede manejar de 120 a 140 párvulos y, si tiene superior habilidad, puede

⁸ La recopilación de Mira López y Homar De Aller (1970), servirá para dar un rápido vistazo a la evolución de los centros de educación infantil en otros países, aunque tomada con cautela, puesto que es una recopilación anecdótica

⁹ Sin autor, ca. 1857; aparece en la *Revista de Instrucción Primaria*; tomada de Mira López y Homar de Aller, 1970, pág.76, el destacado es nuestro

encargarse de 150 a 200¹⁰. Eso significa una proporción de 70 a 100 niños de edad preescolar por cada adulto.



Mira López y Homar de Aller documentan el debate efectuado en el Congreso Nacional Pedagógico, en 1882, entre el método montesino, disciplinario, para manejar enormes grupos, y el froebeliano, de juego. El sistema de Fröebel se objeta pues supuestamente no funciona bien para niños pobres. Se argumenta que éstos no deben ser expuestos a comodidades y se esgrime la idea del potencial revolucionario de un método que les coloca en un ambiente lleno de holgura, refinamiento y encantamiento. Este los induciría a comparar con la pobreza y miseria de sus hogares. El sistema montesino de atención masiva llega a predominar, apoyado por el gobierno por su mayor eficiencia numérica.

El caso de Francia: Salles d'asile

En Francia, el párroco Oberlin es reconocido como fundador del primer asilo o crèche (1779). En 1837 se los define explícitamente como establecimientos de beneficencia en la Ordenanza Real que los reglamenta. Se fundó una Comisión Superior encargada de supervisar y planificar las Salas de Asilo. En 1838, la mitad de sus miembros poseían títulos de nobleza. Se conciben como refugio del mal físico y moral, con ventajas para la productividad:

los niños estarían seguros durante las horas del día, pues el día entero será dedicado al trabajo de sus padres, y en adelante ese trabajo sin inquietud, sin desazones, será más llevadero y más fructífero. La miseria desaparecerá, la economía comienza, el espíritu de orden se

¹⁰ *Ibid.* pág. 34

despierta, *el ahorro y la previsión reciben los tributos voluntarios*¹¹

Tales ideas evidencian la concepción de la guardería benéfica dirigida a la productividad de los trabajadores de las clases inferiores. Denison Deasy describe las drásticas condiciones de los centros infantiles correspondientes a la segunda mitad del siglo anterior, en la disciplina exigida a los niños, malas condiciones de salud, luz, higiene, ventilación y el exceso de 100 ó 150 niños por maestra¹² A pesar de los esfuerzos de Pauline Kergomard, la disciplina y el énfasis en el aprendizaje académico se mantenían.

A partir de 1880, la Tercera República propició una amplia cobertura: casi un 25% de los niños menores de seis años se acogía en el sistema de guarderías (*maternelles*). Tales acciones se propician en un período vinculado a los esfuerzos del desarrollo industrial de Francia, en competencia económica con Prusia.

Después de la Primera Guerra Mundial, con la recesión económica, disminuye considerablemente la matrícula y se reduce el tamaño de los grupos a cincuenta niños por clase.



Con la reconstrucción económica en el período de posguerra correspondiente a la Segunda Mundial, las guarderías muestran una radical expansión: en diez años se duplican la matrícula, especialmente en los *maternelles*. En los siguientes diez años cubre alrededor del 80% de la población de dos a seis años, con un 10% adicional en el sistema de *jardins d'enfants* o el sistema competitivo de *classes enfantines* en las primarias.¹³ La fluctuación encuentra anclaje en las variaciones de la economía.

¹¹ Rendu, M., *Discurso de la Sesión Inaugural de la Comisión Superior*, 1838, citado por Mira López y Homer DE Aller, 1970, pág. 51., el destacado es nuestro.

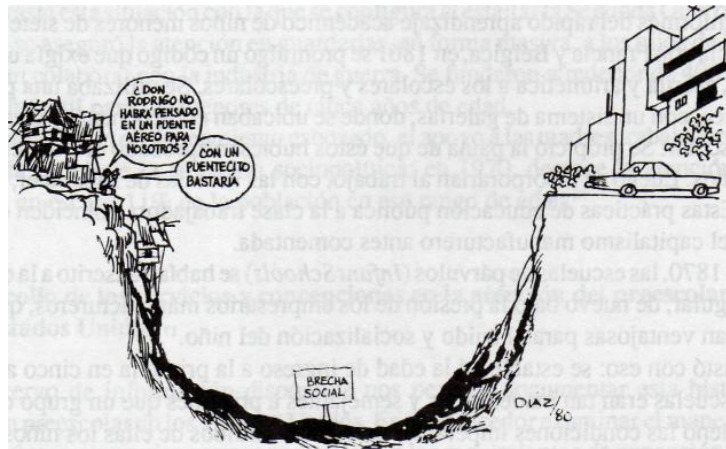
¹² Denison Deasy, 1978

¹³ Deasy, 1978.

Inglaterra: un problema en las ciudades industriales

En Inglaterra, con la incipiente producción industrial, los dueños de empresas manufactureras urbanas apoyaron las guarderías, para que las mujeres se incorporaran al trabajo.¹⁴

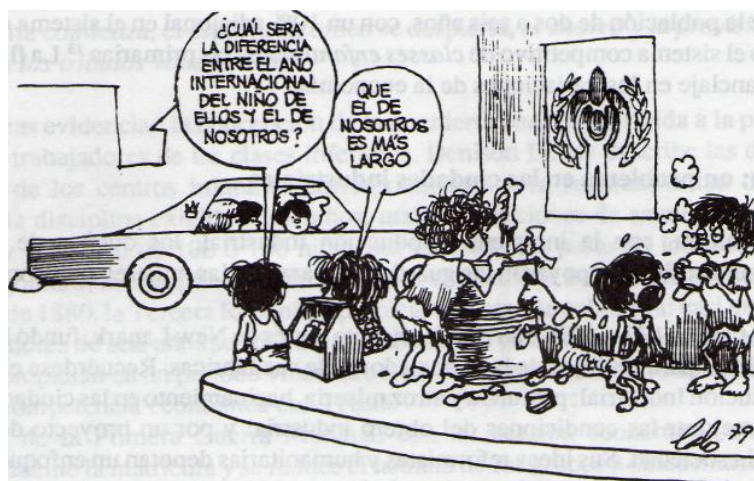
Robert Owen (1771-1858), un rico fabricante inglés de New Lanark, fundó la primera *escuela infantil* para los hijos de las trabajadoras de sus fábricas. Recuérdese el contexto de la Revolución Industrial: profunda y atroz miseria, hacinamiento en las ciudades. Owen luchó por mejorar las condiciones del obrero industrial y por un proyecto de reforma general de la sociedad. Sus ideas reformistas y humanitarias denotan un enfoque bastante revolucionario hacia las condiciones de trabajo.¹⁴



En 1842, la jornada de trabajo infantil se limitó a 14 horas diarias. Veinte años después, en 1864, una inspección gubernamental reveló que niños menores de ocho años trabajaban hasta las diez de la noche. Hubo gran oposición ante un proyecto de ley que regulara el trabajo infantil en las minas. Algunos miembros del Parlamento habían propuesto introducir la educación preescolar, pero ésta era vista con temor de que contribuyera a aumentar el descontento de las clases trabajadoras ante sus condiciones de vida, al mostrarles otras más favorables¹⁵.

¹⁴ FriedySanders, 1964

¹⁵ Cfr. Deasy, 1978



Ante informes del rápido aprendizaje académico de niños menores de siete años y en competencia con Francia y Bélgica, en 1861 se promulgó un código que exigía un examen de lectura, escrita y aritmética a los escolares y preescolares. Se utilizaba una pedagogía memorística, con un sistema de galerías, donde se ubicaban entre ochenta y cien niños de edad preescolar. Se propició la pauta de que éstos hubiesen aprobado el examen básico a los siete años. Luego se incorporarían al trabajo, con las ventajas de saber leer, escribir y contar¹⁶. Estas prácticas de educación pública a la clase trabajadora coinciden con la expansión del capitalismo manufacturero antes comentada.

Hacia 1870, las escuelas de párvulos (*Infant Schools*) se habían adscrito a la educación pública regular, de nuevo bajo la presión de los empresarios manufactureros, quienes las encontraban ventajosas para el cuidado y socialización del niño¹⁷.

No bastó con eso: se estableció la edad de ingreso a la primaria en cinco años.

Las escuelas eran tan inadecuadas y semejantes a prisiones que un grupo de inspectores condenó las condiciones imperantes y fueron excluidos de ellas los niños menores de cinco años. Los niños de esta edad seguían constituyendo "un problema" en las ciudades industriales¹⁸.

Por esta fecha, casi el 25% de los chicos de tres a cinco años asistían a programas de educación preescolar. Esta proporción continuó creciendo hasta llegar a 29% en 1880, a 33% en 1890 y a 43% en 1900. Se argumentaba que la escuela era un medio para protegerlos de la "ambición o pobreza" de sus progenitores, quienes los utilizaban para ayudar a sus labores¹⁹.

Al unir sus esfuerzos con la clase trabajadora, las hermanas McMillan lograron importantes mejoras en las condiciones insalubres de las escuelas infantiles. Proponían una educación en muchos aspectos similar a la de Montessori. En 1918 lograron que se aprobara el Acta de Fisher, cuyos capítulos

¹⁶ Deasy, 1978

¹⁷ Smelser, 1959

¹⁸ Mira López y Homar de AUer, 1970, pág. 70.

¹⁹ Deasy, 1978.

principales prohibían el trabajo a menores de doce años y autorizaban el establecimiento regional de nursery schools para los chicos de dos a cuatro años de edad.

Ahora bien, esta tendencia al incremento numérico, conveniente a la economía de preguerra, se interrumpió a partir de 1921: la crisis económica posterior a la Primera Guerra Mundial contribuyó al cese de todo apoyo a la educación preescolar, excepto en casos absolutamente necesarios. El énfasis se adjudicó a la salud, mientras la educación tomaba un papel secundario. A pesar de ello, la mayoría de las guarderías (day nurseries) carecían de las condiciones mínimas de salud: los pequeños debían permanecer sentados, quietos, en lugares oscuros, y húmedos, por lo que contraían enfermedades como el raquitismo.²⁰

Durante este período recesivo, se destaca de nuevo la reducción de la atención preescolar. Hacia 1940, menos del 10% de los niños de dos a cinco años de edad recibían educación o atención grupal. La mayoría de éstos eran aquellos que frisaban los cinco años e ingresaban al sistema educativo formal.

Contrasta esta situación con la que se configura al estallar la Segunda Guerra Mundial, en la cual se aseguró la atención en guarderías, en forma masiva, a los hijos de las madres que podían colaborar con la industria de guerra. Se fundaron alrededor de 400 centros de atención infantil para los menores de cinco años de edad.

De acuerdo con el planeamiento esbozado, el apoyo a las madres trabajadoras se retira no bien da un viraje la situación sociopolítica: en 1970, decrece la atención grupal y alcanza a un escaso 11% de la población en ese rango de edad.²¹

El desarrollo de los servicios y concepciones en la atención del preescolar en los Estados Unidos

El acervo de información disponible nos permite documentar esta historia de la educación preescolar en los Estados Unidos. Es esclarecedor examinar el manejo de ideologías distintas, en precisa correspondencia con los movimientos de expansión y contracción económica. Las dicotomías entre servicios de beneficencia y servicios de estimulación parecen surgir al son de la pauta económica coyuntural.

En 1828, la Constitución de la Escuela Infantil de Boston afirma que las funciones de alivio del centro permitirán a las madres *buscar empleo y sacar a los niños de la desafortunada asociación con la necesidad y el vicio*.²² El mensaje es peyorativo, pues prima una etiqueta de equivalencia entre pobreza y vicio. La orientación culpógena, dirigida a las clases marginales que reciben servicios de *beneficencia*, es el fundamento para su mayor opresión social.

²⁰ Deasy, 1978

²¹ Deasy, 1978

²² Steinfels, 1973

SOY CHICO, EL HIJO MENOR DE JUAN POBRE. AUNQUE PAREZCA QUE TENGO CINCO AÑOS, YA CUMPLÍ SIETE Y ME VAN A PONER EN LA ESCUELA



MI HERMANA CHANA TIENE OCHO AÑOS, PERO NO HA IDO A LA ESCUELA. MI TATA QUISO QUE ESPERARA UN AÑO Y ASÍ PODER ENTRAR LOS DOS JUNTOS.



DE ESTE MODO TENDREMOS EL MISMO LIBRO, EL MISMO CUADERNO Y EL LAPIZ UN RATO CADA UNO.



DESPUES DE CHANA SIGUE TINA. A ELLA LE HA COSTADO MUCHO LLEGAR A SEGUNDO GRADO, PORQUE DICEN QUE NO SE APRENDE CON LA PAN-CITA VACÍA. Y MI TATA A VECES NO GANA PARA TODA LA COMIDA QUE NECESITAMOS.



PACO Y CHOLO SON MIS HERMANOS MAYORES. PACO VA A ENTRAR A TERCERO. CHOLO NO IRÁ MÁS A LA ESCUELA PORQUE TIENE QUE TRABAJAR Y AYUDAR A MI TATA CON LA OBLIGACIÓN. ÉL LEE Y ESCRIBE DES-PACITO, PERO YA NO VOLVERA' A APRENDER NADA MÁS.



MI TATA Y MI MAMA ESTUDIARON HASTA SEGUNDO GRADO, PERO YA SE LES OLVIDO' LEER Y ESCRIBIR. ES DECIR, QUE SON ANALFABETOS Y NO NOS PUEDEN AYUDAR NI REVISAR LAS TAREAS.



LA MAESTRA DICE QUE TODOS DEBEMOS HACER, HASTA EL SEXTO GRADO POR LO MENOS, PORQUE SOLO SIENDO INSTRUIDOS PODREMOS LIBRARNOS DE LA MISERIA Y LA EXPLOTACIÓN.



PERO DICE MI TATA QUE POR MÁS BUENA VOLUNTAD QUE TENGA LA MAESTRA Y AUNQUE LA ENSEÑANZA SEA GRATIS, ÉL ES TAN POBRE, QUE NOSOTROS NO TERMINAREMOS LA ESCUELA NI SACAREMOS NINGÚN TÍTULO.



Y AUNQUE LA ENSEÑANZA SEA OBLIGATORIA, SI ÉL ES TAN POBRE COMO LO VAN A OBLIGAR A SOSTENERNOS AÑO TRAS AÑO EN LA ESCUELA. POR MÁS QUE TRABAJE NO LO CONSEGUIRÍA.



TERMINAR LA ESCUELA, HACERSE BACHILLER, APRENDER UN OFICIO O ESTUDIAR UNA PROFESIÓN, SON SUEÑOS IMPOSIBLES PARA MILES Y MILES DE MUCHACHOS POBRES.



EL PEQUEÑO CHICO HA CONTADO LA VERDAD. PARA MILLARES DE COSTARRICENSES EL ÚNICO TÍTULO QUE EXISTE ES EL QUE AQUÍ VEN :



Al recordarlos míseros salarios, las largas jornadas y las deplorables condiciones laborales y urbanas de los inicios de la Revolución Industrial, resulta perentorio contar con el apoyo en el cuidado y crianza de los hijos de aquellas madres que contaban con la *suerte* de trabajar jornadas extensas²³. Tal requerimiento no excusa los términos denigrantes y utilitarios con que se trataba a las clases populares, familias de obreros principalmente:

*Todos los niños de una edad apropiada son empleados por turnos en diferentes aspectos del trabajo del centro infantil, bajo la vigilancia de la matrona, permitiéndoles así una excelente oportunidad de adecuarse, en el futuro, al trabajo de sirvientes o de amas de casa*²⁴

En los años de 1840 se hacía énfasis en la limpieza y la salud, los hábitos, la moral y los modales apropiados. A la vez que se limpiaban las calles de maleantes (de cinco años), se intentaba resolver el futuro problema de *fascinerosos incultos*. Se esgrime el argumento ideologizante de la equivalencia entre la pobreza y el vicio. Se aludía a los intentos por resolver la *degeneración e inmoralidad*, pero estos conceptos representaban una cortina de humo ante las condiciones de miseria urbana análoga a las anteriormente demostradas para la Inglaterra industrial²⁵.

Al aumentarlas tasas de industrialización y urbanización, amén del influjo masivo de inmigrantes europeos a los Estados Unidos, se incrementaron las guarderías en las décadas de 1880 y 1890. En este período expansivo, se ampliaba la fuerza de trabajo, se propiciaba una depresión de salarios, lo que para las familias significaba un requerimiento del trabajo de la mujer para la subsistencia del grupo.

Entre inmigrantes, por un breve período alrededor de 1890, las guarderías sirvieron para propiciar cambios sociales necesarios en torno al rol de la mujer y las dificultades inherentes al vivir en un país foráneo.

Las incipientes casas comunitarias (*Settlement houses*), fundadas por inmigrantes, cuidaban de los niños y funcionaban como centros de servicios sociales, "*ampliamente concebidas como un activismo militante que favorecía las reuniones gremiales, la regulación del trabajo de menores, mejoras en la vivienda, las leyes sanitarias, y el voto de la mujer*"²⁶ Se concibieron sedes con amplias funciones de solidaridad, necesarias ante la dureza de la explotación de la mujer y de las condiciones en los talleres de trabajo.

En estos hogares autogestionados, la posición prevaleciente abogaba por un

²³ Cfr. Dierckxsens *et al.*, 1976, Dierckxsens 1979a 1979b.

²⁴ Asociación Nacional de Guarderías Infantiles, 1940, pág. 3, citado por Fein y Clarke-Stewart, 1973, pág. 15.

²⁵ Katz, 1977.

²⁶ ^MFein y Clarke-Stewart, 1973, pág. 16.

cambio en las instituciones económico-sociales.

Ahora bien, para principios de siglo, este activismo había sido transformado en un objetivo de aculturación.

En respuesta al reto de la *americanización* del inmigrante, hubo un conveniente cambio de actitudes hacia las causas de la pobreza. En virtud de su conveniencia para la aculturación, se interpreta de nuevo en estrecha referencia al vicio: al desinterés de las familias, las madres abandonadas, los padres alcohólicos, vagabundos o irresponsables, la prostitución y otras diferentes adicciones. Un filántropo y trabajador social neoyorkino expresa esta óptica:

Miles de los hijos de extranjeros pobres que les han permitido que crezcan sin escuela, sin educación o religión. Todo el abandono y la mala educación y el ejemplo pernicioso de una clase pobre tiende a formar a otros, quienes cuando maduran hinchán las filas de los rufianes criminales. Así, a la larga se forma una gran multitud de niños y jóvenes ignorantes, sin entrenamiento, apasionados e irreligiosos, que se convierten en la clase peligrosa de nuestra ciudad

²⁷

¡Difícilmente se imagina uno a los italianos e inmigrantes de Polonia criando a sus hijos sin religión!

Las guarderías infantiles se redefinieron como obras caritativas y filantrópicas cuyo foco era cambiar a los padres, a esta altura considerados incapaces de socializar a sus hijos para ser miembros productivos de la sociedad²⁸. En este enfoque caritativo, los centros asumían la responsabilidad de ayudar a las madres a encontrar posiciones de empleadas domésticas; las entrenaban valiéndose de la *oportunidades* realizarlas labores domésticas de las guarderías.²⁹

Un nuevo viraje ocurre a principios de este siglo: comenzaba a inquietar el creciente desempleo y la excesiva depresión de los salarios. Era necesario, por tanto, devolver a las mujeres a sus hogares. La ideología se canalizó esta vez hacia una preocupación por *la falta de responsabilidad* de ambos padres.

Se expresa de la siguiente manera: el cuidado extra-familiar de los niños era objetable pues incurría en *responsabilidad directa en la perpetuación de malas condiciones familiares*³⁰. Se comenzó la selección de los padres que aplicaban a las guarderías con base en los problemas que presentaran.

Las tentativas para contrarrestar la excesiva oferta de trabajo buscaron aparear la ideología apropiada con la tecnificación de la carrera de Trabajo Social.

²⁷ Brace, 1872, pág. 28; citado por Steinfels, 1973, pág. 38 (el destacado es nuestro).

²⁸ Fein y Clarke-Stewart, 1973

²⁹ Steinfels, 1973

La idea de preservar el hogar se convirtió en un objetivo primordial. Se aconsejaba a las madres que se quedaron en la casa, ámbito al que pertenecían. Se legislaron pensiones para las viudas. En 1919, se habían instaurado programas de asistencia pública para las madres en la mayoría de los estados.³¹ La capacitación de los padres sobre la crianza de los niños y las destrezas del ama de casa se convirtió en funciones importantes.

En estas actividades se cumplía el propósito adicional de emplear al grupo profesional de trabajadores sociales. Con la recesión y las fuertes tasas de desempleo que siguieron a la Primera Guerra Mundial, se profundizó esa corriente: las madres no sólo debían permanecer en sus hogares, sino que serían activamente entrenadas para educar a sus hijos. A lo largo de los años de 1920, el cuidado de los preescolares se profesionalizó. Entre 1919 y 1923, se establecieron escuelas infantiles pioneras, dirigidas a las madres de clase media y alta. Un autor neoyorquino aclaraba:

*en contraste con las escuelas infantiles iniciales y las guarderías inglesas, estas escuelas para niños de cinco años de edad o menos, que se han desarrollado en los Estados Unidos, son primordialmente para experimentación educacional, par a demostración de métodos educativos o para propósitos de investigación, no par a el alivio de madres trabajadoras o de niños abandonados*³²

La fuerte influencia de un darwinismo social en esta corriente norteamericana reviste particular importancia. Destacan los nombres de Sir Francis Galton, G. Stanley Hall y Arnold Gesell³³. Klaus Riegel, de la Universidad de Michigan, propone que la psicología del desarrollo se encuentra permeada por ideologías económicas y políticas, con dos tradiciones en el mundo occidental: la anglosajona y la corriente continental europea, que denomina *mercantilista*.

La primera se desarrolla en Inglaterra y los Estados Unidos. Se apropia de la teoría de Darwin de la evolución competitiva de las especies, traducida a las ciencias humanas y sociales. Acto seguido, asigna al empresario o político sagaz el "rol" del mejor representante del éxito en la supervivencia.

Sir Francis Galton brinda un fuerte y duradero impulso a esta orientación, a partir de la premisa de la base genética de la inteligencia. Con este determinismo racial a cuestas desarrolla métodos e investigaciones estadísticas para medir la "inteligencia" humana. Establece el prototipo de investigación descriptiva, normativa, retomada por Gesell entre otros. Se especializó en el establecimiento de estándares de clase media estadounidense contra los cuales serían juzgadas las

³⁰ Devine, 1900, pág. 339

³¹ Fein y Clarke-Stewart, 1973.

³² Whipple, 1929, págs. 19-20

³³ Cfr. Reiegel, 1972

actuaciones de los jóvenes y los viejos, los anormales, los inmigrantes y los pobres.

Mientras el norteamericano blanco de clase media fuera el único estándar ideal, las evaluaciones de otras poblaciones darían resultados en apariencia negativos. Esta línea presenta aspectos muy controversiales en su lógica y en sus métodos, y desde hace más de una década se han venido elaborando fuertes señalamientos críticos de los errores de razonamiento y de metodología en que incurre³⁴.

Su etnocentrismo cultural, escondido en el plano cotidiano y en los tecnicismos racionalizadores del profesional, le han conferido un carácter natural a esta serie de planteamientos, anclaje justificatorio de una discriminación basada en el éxito económico.

Las escuelas infantiles experimentales que proliferaban no oponían contradicción a la situación económica laboral. Más bien ocupaban a las madres de clase media en charlas educativas y en el transporte de sus hijos hacia los centros experimentales.

Para 1920, la capacidad de las madres para educar a sus niños había sido cuestionada a cabalidad. El argumento indicaba que la familia no era profesional en psicología infantil, por eso no educaba y formaba al joven en beneficio de la sociedad.

La Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación (*National Society for the Study of Education*) propuso exigir el entrenamiento de la familia de acuerdo con "*principios científicos*".³⁵ Función económica a la vez, al crear fuentes de empleo muy necesarias para educadores y favorecer el que las madres desarrollasen una total dedicación a sus hijos, con la correspondiente incertidumbre sobre su rol, que apoyaba la consulta a profesionales.

En forma paralela al desarrollo de la "inteligencia" de los chicos de clases privilegiadas, hay un cambio en los criterios de admisión en las guarderías. Expresiones como: *familia problema*, *desajuste* y *diagnóstico social*, llegaron a dominar la orientación hacia las familias que requerían del cuidado grupal de sus niños. Se restringieron las edades en que serían admitidos.

La pobreza fue clasificada cada vez más como una condición patológica que obedecía al desajuste familiar. Aunque hubo resistencia de parte de los solicitantes del servicio, esta perspectiva prevaleció hasta los años sesenta³⁶, con una breve interrupción durante la Segunda Guerra Mundial.

La función estatal de creación de empleo cobra preeminencia en los albores de 1933 con el advenimiento de los proyectos propiciados por Roosevelt durante la Depresión Económica: el Acta de Recuperación Económica Federal y el *Works Projects Administration*. Se hicieron asequibles fondos federales para la expansión de centros infantiles, no en razón de cuidar a los niños, sino con el fin explícito de crear plazas para maestros, enfermeras, nutricionistas,

³⁴ M^cCfr. Nimnicht y Johnsohn, 1977 y Baratz y Baratz, 1970. Véase también Chavarría, 1982.

³⁵ Whipple, 1929

³⁶ Véase National Federation of Day Nurseries, 1937; Ruderman, 1965.

oficinistas, cocineros y conserjes desempleados. Para 1937, se habían establecido casi dos mil centros infantiles, con 40.000 niños. Esta vez, los programas se explicaron como servicios educativos.³⁷

Después de esta movilización en masa, las corrientes en pro de las escuelas preescolares decayeron. En la Segunda Guerra Mundial se necesitó, de nuevo, la fuerza de trabajo de las mujeres. En julio de 1945, más de un millón y medio de niños estaba en manos del cuidado colectivo organizado por la Comisión de Recursos Humanos para la Guerra (*Manpower War Commission*). En ese momento, dejar a los niños en guarderías se convirtió en un deber patriótico.³⁸

El final del esfuerzo de guerra siempre significa una contracción económica. Siguiendo la trama prevaleciente en este núcleo de planteamientos, se retiraron los fondos para las guarderías y alrededor de 2.800 cerraron. A pesar de estos recortes presupuestarios, en 1950 cerca de 1.750.000 *madres de niños menores de seis años estaban trabajando*³⁹. Había casi medio millón adicional de mujeres viudas, divorciadas o jefes de hogar que mantenían a sus hijos de edad preescolar.

La ideología que acompañó el retiro de fondos escapa toda coherencia lógica: se delegó a las madres y a las familias la responsabilidad de lograr sus propios arreglos informales para dejar a los hijos con vecinos, niñeras, etc. Esto se interpreta como un derecho, mientras que recurrir a una guardería hacía suponer alguna deficiencia.⁴⁰

Las pautas de la Oficina del Niño (*Children's Bureau*) del Departamento de Salud, Educación y Bienestar del gobierno de los Estados Unidos, definen que "*el niño que necesita guarderías tiene un problema familiar que hace imposible que sus padres cumplan con sus obligaciones parentales sin ayuda suplementaria.*"⁴¹ Contrasta esta idea con la del *deber patriótico* de las guarderías de guerra.

En 1958 un escaso 2% de los hijos de madres trabajadoras asistían a guarderías o a escuelas infantiles.⁴² Ruderman reporta un 3% en 1968.⁴³

Esto anticipa una nueva corriente político-económica, en respuesta al fuerte desempleo y violentas protestas de minorías en los sesentas.

El proyecto de *Guerra contra la Pobreza* de la Administración Kennedy-Johnson, en 1964 generó el proyecto *Head Start*.⁴⁴ Representa uno de los mayores esfuerzos de educación preescolar masiva. Para 1975, 5.3 millones de niños habían participado en sus programas, y sólo el Gobierno Federal había gastado \$3.1 mil millones. Para el año fiscal de 1976, el presupuesto de Head Start representaba

³⁷ Steinfels, 1973

³⁸ Steinfels, 1973

³⁹ Steinfels, 1973

⁴⁰ Quid Welfare League of America, 1960, pág. 4.

⁴¹ U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1963, pág. 2, el destacado es nuestro.

⁴² Lajewski, 1959.

⁴³ Ruderman, 1965

⁴⁴ La expresión significa aproximadamente un *comienzo temprano* y tiene la connotación de *inicio con ventaja*.

\$454.5 millones.⁴⁵

Estos programas preescolares se fundamentaban en investigaciones de Hunt, Deutsch y otros, quienes expusieron una serie de estudios referentes a los efectos de la denominada *privación cultural* (sic) en segmentos considerables de la población.⁴⁶

Coincidimos con Nimnicht y Johnson, y Baratz y Baratz, quienes critican el etnocentrismo cultural de tal noción. Las serias falacias teórico-metodológicas en que incurre este reduccionismo articulado a las difundidas corrientes de la estimulación temprana, se detallan en un artículo de la Revista de Ciencias Sociales, por lo que se omite su discusión aquí.⁴⁷

Nos resta por indicar que este movimiento en pro de la educación temprana fue en esencia político. La evidencia empírica análoga había existido décadas antes. Los psicólogos infantiles de la Educación de Beneficencia Infantil (*Child Welfare Station*) de la Universidad de Iowa, habían demostrado, desde los años treinta, los efectos positivos de experiencias preescolares enriquecedoras.⁴⁸ Sus resultados referentes al desarrollo cognoscitivo no pasaron desapercibidos; más bien, despertaron una considerable controversia pero fueron desechados e ignorados.⁴⁹ El experimento de Skeels y Dye con huérfanos, que luego se consagró como el pilar fundamental de la corriente de estimulación temprana, data de 1939. En este, huérfanos bajo la protección de mujeres institucionalizadas por retardo, mostraban ganancias importantes en el C.I., en comparación con sus congéneres en el orfanato.⁵⁰

Un artículo muy convencional expone de la siguiente manera las razones para el renacimiento de la educación preescolar en los sesentas: resultaba cada vez más claro que había mucha "dinamita social" en los *ghettos* de las ciudades y en las barriadas rurales; una de las maneras de prevenir manifestaciones violentas era la de brindar programas educativos para los niños de los pobres.⁵¹

Durante el primer año de operación, 1965, el proyecto Head Start consistió de planes de *estimulación temprana* sumamente breves, "de cinco a ocho semanas", con un promedio de dos horas de atención diaria; ésta resultaba simbólica, siguiendo conceptos análogos a los de la inoculación.

La primera evaluación nacional⁵² causó una serie de "reacciones viscerales" con sus conclusiones:

1. Los programas a corto plazo no parecían producir ganancias en el desarrollo cognoscitivo o afectivo.

⁴⁵ U.S. General Accounting Office, 1975; y Project Head Start, 1976

⁴⁶ Hunt, J. Me. Vicker, 1964; Deutsch, Martin, 1963.

⁴⁷ Nimnicht, 1977. Consúltese Chavarría, 1982

⁴⁸ Crissey, 1936; Wellman, 1932.

⁴⁹ Véase, por ejemplo, Goodenough, 1940; McNemar, 1940.

⁵⁰ SkeelsyDye, 1939

⁵¹ Shane, 1969, pág. 4.

⁵² Cicuelli et al., 1969

2. Los proyectos anuales parecían ser ineficaces con respecto del desarrollo afectivo, aunque se lograron leves ganancias en algunas medidas cognoscitivas, todavía detectables en los tres primeros niveles escolares.
3. Los niños participantes continuaban ubicándose considerablemente debajo de la norma para los Estados Unidos, en pruebas "estandarizadas" de desarrollo del lenguaje y de logro académico.

Acto seguido, se ampliaron los programas anuales, se instauraron algunos dirigidos a los padres (a la madre en particular), y otros de seguimiento en el nivel escolar. En 1969, había 450,000 niños matriculados en los proyectos breves de verano, aunque sólo 214,000 en los anuales.⁵³ Vemos en este itinerario la marca de los períodos de recesión.

Las evaluaciones posteriores apoyaban las conclusiones mencionadas, con algunas diferencias menores. Los niños mostraban ganancias iniciales en medidas del cociente intelectual (C.I.). Pero estas diferencias desaparecían después de uno a dos años, a veces cuando el programa todavía estaba vigente. Aquellos que provenían de las clases sociales más desposeídas eran los que menos se beneficiaban.⁵⁴

Se obtuvieron resultados relativamente perdurables (por ejemplo, hasta 4^e ó 5^e de primaria), en proyectos primordialmente centrados en los padres,⁵⁵ y cuando incurrían en cambios radicales en el ambiente del niño, arrancándolo del ambiente de pobreza.⁵⁶ Los casos de instrucción dirigida a los padres presentaban una severa limitación en su efectividad para los grupos de menores recursos económicos.

Conviene señalar la utilización política de estos resultados, esta vez para dar impulso a las ideas de Jensen sobre la *hereditabilidad* racial de la inteligencia. Mediante un artificio estadístico, se atribuía un derrotismo de naturaleza racial y hereditaria a las dificultades escolares. Acto seguido se argumentó a favor del retiro de los fondos asignados. Esta ponencia suscitó un debate de proporciones sorprendentes, pues ya se habían demostrado serios errores metodológicos y conceptuales en su planteamiento.⁵⁷ Era la justificación necesaria para ejecutar recortes presupuestarios, en línea con los gobiernos republicanos y las políticas liberales de *laissez-faire*, que tomaban auge.

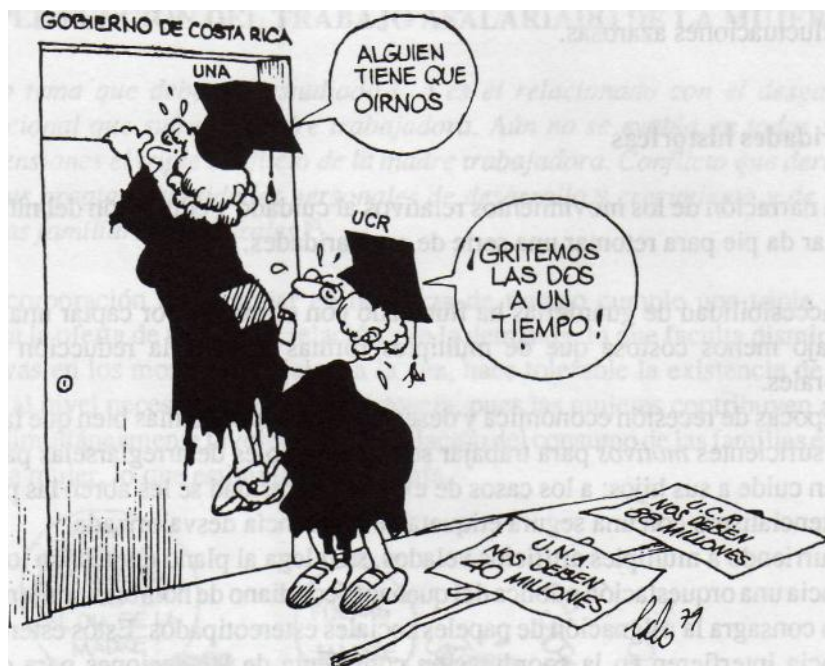
⁵³ "McDill, McDill y Sprehe, 1972.

⁵⁴ Beller, 1973; Bronfenbrenner, 1974b, Datta, 1969; Haberman, 1972; Ryan, 1974; Haskins, 1989.

⁵⁵ Gümer, Millery Gray, 1970; Cordon, 1972, 1973; Kames, Teska, Hidgru, *et al.*, 1970; Klaus y Gray, 1968, Levenstein, 1970; Rodin, 1969; Sianford Research Insutute, 1971

⁵⁶ Por ejemplo, Heber *et al.*, 1972; Skeels y Dye, 1939; Skeels, 1966

⁵⁷ Jensen, 1967; cfr. Cronin, Daniels, Hurly *et al.*, 1975.



Resulta irónico que este programa *masivo* de reconocida equiparación de oportunidades educativas cubrió sólo alrededor de una séptima parte de los niños que vivían bajo el nivel de pobreza en ese poderoso país, en 1965, en su versión condensada de cinco a ocho semanas;⁵⁸ una proporción menor fue alcanzada en años sucesivos.

Coexiste esta situación con el hecho de que "las madres de seis millones de niños en edad preescolar trabajan;" entre éstos, dos millones viven en condiciones de pobreza.⁵⁹ Hay cupo para menos de 10% en centros legalmente reconocidos; aquellos sin licencia suelen ofrecer condiciones deplorables. A modo de ejemplo, el 85% de los hogares de cuidado diario de Nueva York eran juzgados inadecuados.⁶⁰

En años recientes, los defensores de este cambio social necesario han debido ejercer enorme presión para mantenerlos. Recurren inclusive a una serie de estudios de costo-beneficio que demuestran que la atención de los hijos de madres trabajadoras resulta un ahorro a mediano plazo para el erario público.⁶¹

En su revisión de literatura, Hastings expresa que hay suficientes razones para continuar el financiamiento y para focalizar la atención, con más recursos, en mejorar estos programas de apoyo a madres y niños, aún cuando no hubiesen dado los resultados casi mágicos que se les atribuían.

Defender las esperanzas irreales de estos programas, cual vacunas, significa hacerle el juego a los políticos. Éticamente el apoyo a las madres y sus hijos no

⁵⁸ Cfr. Hymes, 1974

⁵⁹ Bronfenbrenner, 1972

⁶⁰ Cfr. Fines, 1971

⁶¹ En su aspecto positivo, la evidencia reciente es clara a favor de efectos en la retención escolar, embarazo en la adolescencia, delincuencia y empleo posteriores. Haskins, 1989; Garwood y col, 1989

deben depender de esas fluctuaciones azarosas.

Regularidades históricas

Esta narración de los movimientos relativos al cuidado y educación del niño en edad preescolar da pie para retomar una serie de regularidades:

- a. La accesibilidad de guarderías ha fluctuado con el interés por captar una fuerza de trabajo menos costosa que de múltiples formas permite la reducción de costos laborales.
En épocas de recesión económica y desempleo ha supuesto más bien que las mujeres con suficientes *motivos* para trabajar son responsables de arreglárselas para que alguien cuide a sus hijos; a los casos de extrema necesidad se les abren las puertas del asistencialismo con una segura etiqueta de mercancía desvalorizada.
- b. Recurriendo a múltiples artificios velados, se relega al plano doméstico lo que es en esencia una orquestación pública del quehacer cotidiano de hombres, mujeres y niños. Esto consagra la asignación de papeles sociales estereotipados. Estos estereotipos en esencia interfieren en la coordinación consciente de las acciones para configurar formas más imaginativas y cálidas de cooperación social, para permitir la participación plena de hombres, mujeres y niños en esta construcción.
Asegura la dependencia económica de la mujer en la mayoría de las fases de la economía; la dependencia psicológica en todas.
- c. En los lapsos en los cuales ha sido económica y políticamente provechoso crear plazas, la incapacidad de las madres para educar adecuadamente a sus hijos y los beneficios de una educación temprana en manos de profesionales han sido los mensajes dominantes. Se adscribe el énfasis a programas educativos que no desocupan a las madres durante horas laborales y las ocupan en sus entrenamientos.
- d. Las guarderías y escuelas infantiles han servido de válvula de escape al aparente "caos" ligado a los bajos salarios, la pobreza y la marginalidad. Ofrecer estos servicios tiende a atemperar confrontaciones sociales y situaciones que pueden generar protestas en masa.
- e. A lo largo de su historia, coexisten dos orientaciones claras en la educación colectiva de los niños en edad preescolar. Una plantea un servicio de beneficencia, para proveer cuidados y hábitos básicos a los hijos de mujeres trabajadoras; la otra realza el valor de la niñez y cultiva destrezas en los hijos de las capas superiores de la sociedad. En algunos momentos, ante la influencia de pensadores progresistas o humanitarios, se conjugan ambas.⁶²

⁶² C.P. ej., Owen, Montessori.

LA TRIPLE FUNCIÓN DEL TRABAJO ASALARIADO DE LA MUJER

Otro tema que debe ser estudiado (...) es el relacionado con el desgaste emocional que sufre la madre trabajadora. Aún no se evalúa en todas sus dimensiones el triple conflicto de la madre trabajadora. Conflicto que deriva de sus propias necesidades personales de desarrollo y crecimiento y de las tareas familiares y laborales.⁶³

La incorporación de la mujer en la fuerza de trabajo cumple una triple función: incrementa la oferta de trabajo en relación con la demanda, lo que faculta disminuciones competitivas en los montos salariales; a la vez, hace tolerable la existencia de salarios inferiores al nivel necesario para la subsistencia, pues las mujeres contribuyen al aporte familiar. Simultáneamente favorece una ampliación del consumo de las familias en las que trabaja una mujer, lo que estimula la economía.



Es preciso examinar las funciones político-económicas de este trabajo, ya que tienen una influencia directa en las alternativas que la sociedad proporciona para que se desarrolle la relación padres-hijos-sociedad.

Necesidad social de incorporación de la mujer en la fuerza de trabajo

En este escueto recorrido histórico de las funciones del trabajo de la mujer en la trama social, seguimos los lineamientos propuestos por Dierckxsens, a pesar de su carácter técnico.⁶⁴

En los primeros períodos del capitalismo industrial, la fuerza de trabajo podía

⁶³ Abarca, Sonia, 1988:10.

⁶⁴ El lector interesado puede ampliar en Dierckxsens, *et al.*, 1978,1979a y 1979b, y en Lojkine, 1967, 1976.

ser fácilmente reemplazada, debido a la gran superpoblación que subsistía marginalmente, v.gr., fuera del modo de producción industrial. El bajo nivel técnico que se requería para ejecutar las faenas también facilitaba estos reemplazos de personal. La incorporación de la mujer era necesaria, pues los nuevos empresarios se veían obligados a reducir los salarios a niveles mínimos, para competir con la reducción de costos. Contrataban a familias enteras con extensas jornadas. En ese momento, no importaba, en realidad, preservar la vida o salud de los trabajadores, ya que cuando moría o se enfermaba alguno o alguna, siempre existían otras personas dispuestas a sustituirle por cualquier salario.



Con la ayuda de la fuerza mecánica, la mano de obra masculina, relativamente cara, fue sustituida por mano de obra más barata mediante la absorción de mujeres y niños. Esto posibilitaba una disminución de los sueldos individuales a niveles muy inferiores a los de subsistencia, pues la familia entera era asalariada. Desde la óptica de la supervivencia familiar, resultaba imprescindible la contribución económica de las mujeres.

Se hace imperativo regular las condiciones de trabajo

Con la expansión de este modo de producción, resultaba cada vez más difícil sustituir la fuerza de trabajo desgastado. Los empresarios visualizaron la necesidad de garantizar la supervivencia de las generaciones de obreros. A la vez, el poder de presionar por mejoras aumentaba. Es así como a mediados del siglo pasado fueron introducidas una serie de leyes que regulaban el trabajo infantil y femenino en Inglaterra, centro por excelencia de la industrialización. No fue sino hasta principios del presente siglo que comenzaron a cumplirse más sistemáticamente.⁶⁵

⁶⁵ Dierckxsens, 1978, págs. 52-55.

Al tecnificarse la industria se requerían aumentos en los niveles de educación, costos que asumió el Estado. Por ende, era necesario proteger la salud de los trabajadores, mediante programas de salud, vivienda, etc. El Estado también asumió estos servicios sociales.

Dierckxsens ilustra una tercera evolución de la organización del capitalismo: la automatización —la tercera revolución industrial— implicó un enorme incremento en la producción sin aumentar en igual proporción el factor trabajo. Para obtener una misma ganancia, el empresario debía producir cantidades crecientes, mientras que la demanda era limitada. Se crearon necesidades de consumo para aumentar la demanda de productos. Tal medida requería una *socialización del salario* que aumentase la capacidad adquisitiva de los trabajadores.



Esta tendencia a la nivelación de salarios en los países desarrollados se traduce de manera diferente en las naciones periféricas: la estrechez del mercado interno en estas últimas, mantenida por la conveniencia de una fuerza de trabajo más barata, "obliga a los países periféricos a incrementar —progresivamente— una demanda efectiva para una minoría, a costa de una miseria creciente para la gran mayoría"⁶⁶ Esta tendencia es notoria en la concentración de los ingresos en las naciones latinoamericanas.

⁶⁶ Dierckxsens, 1978, pág. 162.



Los servicios de atención del niño como contribución a las condiciones generales del proceso social de producción

Los servicios de cuidado, educación y alimentación colectiva del niño se encuentran imbricados en el proceso de producción. Hay claras indicaciones de que deben considerarse como lo que Lojkiné⁶⁷ denomina *medios de consumo colectivo*, un aspecto de las condiciones generales de producción. La economía capitalista tiene necesariamente que revolucionar constantemente sus medios de producción. La socialización de las fuerzas productivas es una de las formas en que se logra aumentarla productividad. Ahora bien, ésta aumenta por la colectivización del trabajo en sus aspectos técnicos y en las *condiciones generales* del proceso social de producción, especialmente al requerirse una fuerza de trabajo cualitativamente más preparada en todos los niveles.

Lojkiné incluye estas funciones, necesarias a la producción contemporánea,

⁶⁷ Lojkiné, 1977

refiriéndose a *los soportes materiales de las actividades destinadas a la reproducción ampliada de la fuerza de trabajo social*.⁶⁸ Incluye recursos sanitarios, hospitalarios, deportivos, escolares, culturales y de transporte colectivo de pasajeros. Representan costos necesarios, *gastos accesorios de producción*.



El contexto ideológico del trabajo de la mujer

En páginas anteriores centramos la atención en la triple función político-económica que cumple la incorporación de la mujer en el mercado de trabajo. Aludimos a la necesidad de regular las condiciones de trabajo, por su importante función social en la reproducción de los miembros de la familia. En las secciones siguientes enumeraremos múltiples determinantes de las condiciones de trabajo de las mujeres, en relación con este rol socialmente contradictorio: socioeconómico y reproductivo a la vez.

Pero antes es imperativo indicar y enunciar los mecanismos, los cotidianos discursos y prácticas mediante los cuales ese dilema se ha mantenido y etiquetado como una contradicción que atañe a la mujer.

⁶⁸ *Ibid.* pág. 55



Esta relegación del cuidado de los niños al ámbito doméstico, privado, responsabilidad de la mujer, pretende una naturaleza femenina como condicionante que esconde su determinación por innumerables factores sociohistóricos y políticos. No nos permite acceder a formas más imaginativas en la construcción de lo social.

Apreciamos los señalamientos de Gordon referente a la separación de sociedades occidentales en pequeñas familias nucleares. Esto ha reforzado un falso individualismo de intereses, donde cada familia es responsable de la crianza de sus propios niños, de su sustento económico, etc. *en competencia* con otras familias y la sociedad en general. A la mujer se le entrena para responsabilizarse (para sentirse personalmente responsable) de la crianza y educación de sus propios hijos durante la mayor parte del día y la noche mientras no están en la escuela.⁶⁹ Esta ideología se filtra en nuestro lenguaje, en nuestros documentos públicos y privados.

En Costa Rica, el Ministerio de Trabajo estipulaba, en las declaraciones de principio, que una de las funciones del Departamento de Protección Especial de Trabajadores es *"cuidar que la mujer trabajadora no descuide sus obligaciones familiares por razones de trabajo."*⁷⁰ ¡Cuan innecesario sería remitirnos a una norma análoga para el trabajo del hombre!

En nuestras sociedades estas importantes actividades, como son la formación e introducción de los niños a la sociedad, la preparación y constitución de las detalladas y cotidianas condiciones que facilitan la existencia, son relegadas a la responsabilidad de la mujer. No producen valor de intercambio directo; por lo tanto, son subestimadas. Representan el trabajo invisible en la estructura social.⁷¹

La subvaloración juega un importante papel social vinculante para la

⁶⁹ Gordon, 1976

⁷⁰ 1978, Artículo 69, inciso d, e) destacado es nuestro

⁷¹ Cfr. González Suárez, 1975,1988; Cordón, 1962, Kaschak y Sharratt, 1983

comprensión de la abnegación y la construcción y reproducción de esta dinámica estructural. Sonia Abarca expresa que a través de este mecanismo la mujer misma llega a pensar que sus múltiples quehaceres y rutinas familiares no tienen significado social ni valor económico: *"A veces se deriva de esta creencia un sentimiento de inutilidad, una actitud de madre mártir y sufriente, de simple objeto sexual o de cocinera."*⁷²

Hacemos breve mención de la temprana desvalorización y estereotipia de la mujer en el ciclo de socialización. En los libros de texto escolares, sólo alrededor de un 25% de las representaciones del ser humano y de su actividad corresponden a mujeres. La mayoría de los modelos y de las acciones son de la figura masculina. Cuando aparece una mujer, lo hace mayoritariamente en su rol de maestra o madre —o en juegos de muñecas y casita—, a saber, la preparación para el rol.⁷³

Este problema se repite en el marco del cuidado y educación de los niños a nivel institucional: en casi todos los países es poco remunerado, de poco prestigio, llevado a cabo por mujeres.⁷⁴



Pago a los Maestros...

Paradójicamente, es coincidente el núcleo ideológico que acompaña el trabajo remunerado de la mujer. Se mantiene la automática asignación de papeles en función del sexo, esta vez por recargo.

En nuestro continente latinoamericano, el trabajo femenino asalariado es subvalorado a través de los medios de comunicación de masas y las normativas imperantes. En Costa Rica, Quirós y Larrain demuestran algo similar al llevar a cabo una investigación de programas de comunicación colectiva dirigidos

⁷² Abarca, Sonia, 1988:9.

⁷³ González Suárez, 1988b.

⁷⁴ Mialaret, 1976; Stukat, 1972, para el caso de Europa.

primordialmente a una audiencia femenina.⁷⁵

Estos estigmatizan el trabajo de la mujer como una interferencia en la relación amorosa con el compañero de escogencia, aún en el caso de mensajes dirigidos a sectores medios de la población. Esta situación es fuertemente castigada cuando la mujer es profesional y tiene éxito; se implica necesariamente el abandono de los *deberes* como madre y ama de casa.

El mensaje gira en torno al argumento de que el trabajo puede ser justificado en casos de necesidad, pero es periférico e interfiere con el *verdadero* "rol" de la mujer. La culpa se maneja de manera que ésta asuma ambas faenas con gran dedicación.



La mujer acepta de forma voluntaria la realización de los quehaceres domésticos, aunque signifiquen una doble jornada, pues tanto ella como su familia han interiorizado los valores, formas de pensamiento, actitudes, creencias y estereotipos generados por una sociedad que mantiene invisibles esas relaciones de sumisión. En la cultura costarricense se espera que la mujer sea, por naturaleza, sumisa, dependiente, débil, pasiva, abnegada, fiel, tierna, frágil, dócil, cuidadora, cuidadosa con los niños, doméstica, suave, compasiva y tierna.⁷⁶ ¡Las características óptimas para la abnegación, ternura y aceptación con que se realiza el cuidado de la familia!

Se asumen estas diferenciaciones como *naturales* sin dar cuenta de su correspondencia con una visión deformada, *producto de la ideología*, pero conveniente para asumir una doble tarea. Según Lukacs, el mecanismo que se utiliza es el de presentar los intereses de las clases dominantes como aquellos del

⁷⁵ Quirós y Larrain, 1979

⁷⁶ Kaschak y Sharratt, 1983; Carlos Cabrera *et al*, 1985; Méndez, 1988.

conjunto de la sociedad.⁷⁷

Como resultado de un valioso trabajo de entrevistas a obreras de San José, González Suárez se pronuncia de la siguiente manera:

*Es difícil romper este círculo vicioso con profundas raíces, insertadas día a día a través de novelas que reiteran modelos de pasividad, emotividad y la asignación de un destino específico. Son fuerzas externas las que siempre parecieran decidir sobre la vida cotidiana: la naturaleza indica que los hombres y las mujeres son distintos y está escrito que la mujer debe tener hijos, hacer las labores domésticas, soportar, callar y si la situación se torna insostenible, llorar.*⁷⁸



Abundan ejemplos de esta ideología en la literatura sobre la educación preescolar en América Latina, *aún por los propulsores de la educación dirigida a estas edades*. Escrutinamos en Mira López y Homar de Aller: *"ante la imposibilidad de contar con lo que sería en el mejor de los casos insustituible —la educación maternal y familiar— el aprendizaje preescolar ha tenido que pasar a las estructuras de la enseñanza organizada"*.⁷⁹

Luego de un análisis supuestamente técnico, propaga esta ideología:

*Los padres deben formar en sus hijos cierta disposición para ser felices, aunque la mayor responsabilidad para favorecer la formación de la personalidad del niño, la tiene la madre. Es a ella a quien corresponde crear en el hogar a atmósfera de serenidad, alegría y bienestar que contribuya al desarrollo de todas las cualidades que producen armonía en la vida....*⁸⁰

⁷⁷ Lukacs, 1975.

⁷⁸ González Suárez, 1988a: 168

⁷⁹ Mira López y Homar de Aller, 1970, pág. 7, el destacado es nuestro

⁸⁰ 80Mira López y Homar de Aller, 1970, pág. 13, el destacado es nuestro.



Para recapitular, el trabajo de la mujer históricamente ha jugado una función económica importante, dentro y fuera del hogar, en la creación de plusvalía.⁸¹ Se ha valorado poco su *trabajo invisible* y el realizado fuera del hogar ha sido envuelto en culpa y resignación. Se acuñan las explicaciones *defunción natural* y *el rol de la mujer* para contrarrestar posibles rupturas con esta configuración de doble jornada.⁸² Tales mociones contrastan con los estudios que evidencian:

- a. La incorporación de la mujer en la fuerza productiva es socialmente necesaria.
- b. Los hijos de madres trabajadoras se desenvuelven tan bien como aquellos cuyas madres están en la casa a tiempo completo, en sus aspectos intelectuales, sociales y emocionales.⁸³ El empleo materno no es el problema, sino más bien que las opciones de cuidado infantil sean de buena calidad.⁸⁴
- c. Una mayoría de madres de niños mayores de un año y menores de cinco

⁸¹ 81Cfr. también Lautier, 1973; Mandel, 1977; López de Piza, 1977, para Costa Rica

⁸² Es interesante el análisis de Quirós y Larrain, en el sentido de que así se mantienen las relaciones sociales asimétricas (machismo) que favorecen la sumisión incuestionable a autoridades en cadena o jerarquía.

⁸³ Kerman, Hayes, 1982; Scarr, 1984; Zigler y Córdón, 1982; Zigler y Berman, 1983.

⁸⁴ Scarr y Weinberg, 1986

trabajan fuera de sus hogares, en países como los EE.UU.⁸⁵ en nuestros países, es también un número apreciable.

- d. Las mujeres que trabajan remuneradamente se deprimen menos y se sienten más satisfechas con sus vidas que aquellas que se hacen cargo de sus hogares a tiempo completo.⁸⁶

Scarr y Weinberg analizan, críticamente, que la ideología dominante dificulta acceder a hechos como los anteriores. A modo de ejemplo, la concepción ideológica sobre la debilidad femenina, su dependencia e incapacidad de tomar decisiones, ¿favorece el que trabajen una doble jornada sin derecho a quejarse o hacer algo al respecto?

Y aún si se quejan son tildadas de malas madres y peores compañeras.

Esta ambivalencia plena de contradicciones sobre el rol de las mujeres económicamente rentable a corto plazo, pero no a largo plazo, al considerar el destino de los jóvenes. Estos han de experimentar en sí toda la violencia interna de negación y asombro que conlleva la asignación estrecha, dispar y asimétrica de derechos y formas de pensar, sentir y actuar según una marca de nacimiento: el sexo.

DIFICULTADES QUE ENFRENTA LA MUJER TRABAJADORA EN COSTA RICA

¿Qué sucede cuando una mujer ingresa al mercado laboral en una sociedad capitalista dependiente? Empezará a soportar la carga de una doble jornada, al no tener el trabajo doméstico ningún reconocimiento social.⁸⁷

**300 MIL MUJERES SOLAS SON
JEFES DE FAMILIA EN COSTA
RICA**



⁸⁵ Scarr y Weinberg, 1986

⁸⁶ Crosby, 1982; Kellman y col., 1983

⁸⁷ Achío, Mayra y Mora, Patricia, 1988: 48.

Planteamiento del problema

¿Cómo enmarcar el trabajo de la mujer en Costa Rica? ¿Qué condiciones le afectan?

Pensábamos que el problema estaba planteado páginas atrás. Probablemente está planteado, sin palabras, para las mujeres que ejercen su oficio de mujeres, en lo comprendido sin palabras del hacer cotidiano, de los rincones de vida donde la cultura apenas se asoma, muda, proponiendo fórmulas sin palabras.

Entraremos luego en estadísticas, encuestas y opiniones. Lenguaje de hombres. Contundente. Pero primero sería necesario hablar de los detalles de mujeres.

¡Cuántos detalles cercanos a la vida se esconden tras las estadísticas! ¡ Cuántos pequeños sufrimientos, para no mencionar los grandes!

Una mujer nos adivina. Nos nombra. Adivina nuestros movimientos, nuestros titubeos, nuestros silencios. Pone nombres a nuestro mundo. Pronuncia los importantes rincones de la infancia. Nos muestra la expresión de la sonrisa. Acurruca nuestros insomnios. Contempla, sostiene y empuja nuestras ilusiones.

Todos estos pequeños pero múltiples y significantes actos y gestos pasarán luego a lo inconsciente. Pero forjarán las estructuras y serán la base del mañana. Otorgarán un sentido del sí mismo y del mundo social.

Impregnarán de valor nuestra existencia. Mostrarán al niño la gama de sentimientos, Significarán los permitidos, los prohibidos. Los avalarán. Ejemplificarán y pondrán a prueba los razonamientos éticos. Propondrán las bases del respeto personal y del ajeno. Abrirán los caminos del afecto y la amabilidad.

Decíamos páginas atrás: el problema es serio cuando nos planteamos el cuidado del niño en forma unidimensional, presentista y práctica, reduciéndolo al asunto de quién cuida al niño o a la niña.

Cuando no reflexionamos sobre el significado de la construcción de la personalidad. Cuando omitimos asumir las polémicas y llevar a cabo los debates y las propuestas integrales que den pie a fortalecer las opciones de madres y niños.

Que dinamicen la realidad del complemento necesario en la formación del niño. Que abran oportunidades más allá del antes-del-amanecer y después-del-crepúsculo para que la madre y el hijo compartan ratos propicios.

Las madres-hermanas-compañeras asumen gustosamente una doble o triple jornada con la esperanza de apoyar a los seres cercanos. Viven una serie de cotidianos desgarramientos al tener que asumir roles que las alejan y las obligan a buscar alternativas de lo que ellas saben cómo necesario: el adivinarlos gestos

de los pequeños, acariciarlos espacios, nombrarlos quereres...

¿Serán buenas las alternativas?, se preguntan. Con razones de mujeres, sin palabras expresas.

Tarea delicada, la de ser copartícipes en la formación del sentido de sí del niño, en la construcción de su personalidad, en el cultivo de sus miradas como observador y actor científico y ético.

En la construcción de su conciencia y comprensión del mundo y de las redes sociales, de las ideas, de los valores.

No debe permanecer velada y minimizada la necesidad de cumplir con estas tareas. La respuesta no puede quedar al azar de lo que cada unidad materno-infantil se agencie. El eje temático ha de convertirse en foro.

Enumeramos algunas de las dimensiones concretas del problema para dimensionalizar su análisis.

Son relevantes las opiniones de inspectores laborales del Ministerio de Trabajo y Bienestar Social, sobre problemas detectados en las fábricas. Estos señalan que la creciente oferta de mano de obra femenina ha permitido la evasión de la responsabilidad de las garantías sociales. Algunos industriales se valen del recurso de contratar y despedir alternativamente a las obreras antes de cumplir el tiempo mínimo de tres meses que exige la ley para gozar de esas garantías. Afirman los entrevistados que apenas el patrono detecta síntomas de embarazo busca causales de despido, o bien les asignan trabajos muy pesados para que renuncien.

La preocupación de las mujeres por sus hijos es constante y se expresa en su insistente y a veces angustiada búsqueda de un buen cuidado alternativo.

En la mayoría de los estudios se confirma esta preocupación e inquietud de las trabajadoras por el bienestar y seguridad de sus hijos. Muchas consideran que trabajarían más tranquilas con hijos en una guardería.⁸⁸

La culpa también interfiere. En un estudio con obreras de San José, un 76% de las entrevistadas afirmaba salir con sentimientos de culpa cuando se dirigían al trabajo.⁸⁹

En una muestra de mujeres que trabajaban en hoteles y restaurantes, casi un 40% de las madres tenían más de tres hijos. La mitad informó sobre problemas en el hogar antes de salir para el trabajo. Sólo un 6.6% de las encuestadas dejaban a sus hijos en una guardería; casi la mitad indicaba que tenía hijos mayores de seis años o menores de dos, que no se aceptaban en las guarderías; que no había guarderías cerca; o que el horario no coincidía con el suyo⁹⁰.

Una tercera parte de estas mujeres opinaron que el trabajo sí influía en los hijos por falta de cuidado, de orientación, de ayuda con las tareas escolares. Un

⁸⁸ Cfr. Rojas Viquez, 1976; Calderón Segura y Mora Sandoval, 1978

⁸⁹ Carlos Cabrera *et al.*, 1983

⁹⁰ Barrantes Camacho, 1979.

70% deseaba dejar de trabajar; la mitad querría dedicarse más a los hijos. Las trabajadoras más insatisfechas con el cuidado de sus niños eran aquellas que indicaron que *nadie* los cuidaba (80.7%), o que quedaban con vecinos. También mostraron descontento las madres cuyos hijos eran mayores y supuestamente no necesitaban que los cuidaran.

En el estudio de Mirta González, basado en entrevistas a obreras, también es común que las mujeres señalen la presencia de problemas en la relación madre-hijo: *"en especial mal comportamiento y reclamos por falta de una relación más estrecha. Existe un nivel generalizado de culpa por no poder dedicar más tiempo a los hijos por encontrarse trabajando."*⁹¹

Carboni Monge realizó un estudio de factibilidad de apertura de una guardería en el Hospital México, solicitada a la Caja Costarricense del Seguro Social a través del Sindicato. Un total de 84 madres (67% de la muestra encuestada), afirmaron que la utilizarían; entre estas, 32 de las 40 madres de niños de uno a tres años. Un considerable número de madres indicó que utilizaría la guardería: ésta no se recomendó, aduciendo razones como la rotación de los horarios y la ubicación del Hospital.⁹²

En el campo agrícola, al investigar cuántas horas diarias dedicaban a los múltiples quehaceres las trabajadoras en floricultura, se encontró que más del 78% dedicaba un exceso de 16 horas diarias. Al preguntarles por qué es a la mujer a quien le toca realizar el trabajo doméstico, contestaban que *"por ser mujer, a las mujeres les toca ese deber."*⁹³

La incorporación de la mujer al mercado de trabajo no significa, pues, una disminución correlativa de las tareas en el hogar.

*Si bien las incompatibilidades derivadas de la ruptura de la unidad doméstico-productiva hacen que las mujeres vinculadas al mundo del trabajo asalariado, dediquen un poco menos de tiempo a "la casa" que aquellas que no salen a trabajar fuera, lo cierto es que en vez de una sustitución del trabajo doméstico por trabajo "productivo" en el mercado, lo que ocurre es una agregación de ambos, bajo la forma de una doble jornada."*⁹⁴

Los resultados de estas investigaciones se resumen en el *Cuadro A.1*, en el *Anexo*,

Rósela Cásasela, Nidia Morera y Patricia Obando investigaron los posibles efectos de la incorporación de la mujer en el mercado de trabajo, en niños menores de dos años que tuvieran un hermano mayor en alguno de los CINAI del Área

⁹¹ González Suárez, Mirta, 1988a, p. 111

⁹² Carboni Monge, 1976.

⁹³ Achío, Mayra y Mora, Patricia, 1988

⁹⁴ Achío y Mora, 1988, pág. 48.

Metropolitana.⁹⁵

Entrevistaron a 141 madres y encontraron que entre las familias beneficiarias de los CINAI del Área Metropolitana, predominaban los artesanos y operarios (26.8%) y las trabajadoras en servicios personales (24%). La remuneración percibida por el trabajo era excesivamente baja en más de la mitad: un 67% recibían salarios de menos de 01,600 mensuales, insuficientes para la manutención de una familia en 1980. Una pequeña proporción (15%), sin embargo, percibía salarios que señalan la constante necesidad de sectores medios de utilizar los servicios de guardería.

Una tercera parte no disfrutaba del Seguro Social obligatorio, lo cual pone en evidencia, nuevamente, esta precaria situación. La mitad de las informantes eran madres solas. Un 11 % informó sobre la muerte de un hijo menor de dos años, proporción alta que denota las bajas condiciones de vida de estas familias.

Más de una cuarta parte de las trabajadoras tenía jornada mixta o nocturna, condiciones particularmente difíciles. Tres cuartas partes (73%) tenían jornadas de ocho o más horas diarias. Para el 38% que laboraban más de ocho horas diarias, las condiciones debían ser especialmente difíciles.

También en este estudio se nota la situación precaria de las madres incorporadas en el proceso productivo, con hijos pequeños. Aparte de la situación económica difícil, encontramos un proporción considerable de familias no cubiertas por el régimen de enfermedad, vejez y muerte o con jornadas mixtas, nocturnas o de más de ocho horas diarias.

Muchas indicaron estar satisfechas con el cuidado de sus hijos por otras personas, pero señalaban razones bastantes básicas o primarias en relación con el cuidado que requieren los niños menores de dos años; no consideraron aspectos fundamentales para el desarrollo de los niños a esta edad, como son el intercambio de cariño, el juego, la conversación y la variedad de la experiencia que proviene de estar en sitios y ambientes diferentes. Esta carencia revela con claridad su inserción dentro de la estructura ideológica de la sociedad. Los resultados son especialmente severos por cuanto se trata de una población de madres, beneficiarias de los servicios educativos de los CINAI en el Área Metropolitana.

Tasas de participación de la mujer: las dimensiones del problema

La tasa de participación de la mujer en la fuerza de trabajo es elevada en áreas urbanas: un 34% de las mujeres mayores de 15 años forman parte de ésta (*Cuadro A.2*). En 1986, constituían una cuarta parte de la fuerza laboral del país.⁹⁶ En los grupos de

⁹⁵ Cásasela y col., 1980. Los Centros Infantiles de Atención Integral (CINAI) se crearon en 1965 principalmente para atender a hijos de madres trabajadoras. Son administrados por el Ministerio de Salud.

⁹⁶ *La Nación. Hacia una mayor inserción femenina*, 1 o. de mayo de 1988, pág. 10 E, con base en el estudio de Rodolfo Vargas

edad fértil (20-50 años), esta tasa es aún más elevada: 47%, 50% y 37% para aquellas de residencia urbana entre los 20 y los 50 años; v.gr. en las ciudades trabaja aproximadamente la mitad de las que tienen mayores probabilidades de tener pequeños.



El trabajo de la mujer se concentra en las ramas de servicios sociales, comunales y personales (58%). El tipo de ocupación que desempeñan es de personal de servicio (35%) y empleadas y vendedoras (25%). Estas son de muy baja remuneración. Las profesionales, que no suman 7,000, se desempeñan primordialmente en el sector de servicios. Este es el que más incrementa, año con año, en el empleo femenino: representa un 84% del aumento entre 1977 y 1978 (*Cuadro A.3*).

El Censo Nacional de Población de 1984 reseñaba 90,000 mujeres en calidad de jefes de familia. Las que se declararon como laboralmente activas se desempeñaban como empleadas domésticas, saloneras, secretarias, confeccionadoras de prendas o vendedoras en tiendas. Estos oficios, a excepción de las secretarias, eran remunerados con montos inferiores al sueldo mínimo, según consta en un trabajo realizado por Grace Moritz, quien concluyó que las familias dirigidas por mujeres viven en condiciones de extrema miseria.⁹⁷

Las mujeres trabajan tiempo completo o más en su mayoría, y devengan menores salarios que los hombres (*Cuadros A.4 y A.5*). Por ejemplo, un 21% de las mujeres asalariadas ganaba menos de 04,000 en 1985, mientras que sólo un 8% de los hombres percibía salarios tan bajos.

Los salarios de la mujer, para ocupaciones similares, son menores, en promedio, que los del hombre, (Consúltese el *Cuadro 1*). En el Área Metropolitana, la diferencia significa un ahorro de un 27% para los empleadores.

del Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia (MCJD).

⁹⁷ Universidad, *La pobreza ampara el drama de la mujer marginada*, 20 de abril de 1988, pág. 12.

Cuadro 1
Costa Rica: Salarios promedio mensuales de la población
Asalariada en el país y en el área metropolitana de San José, según
grupo ocupacional y sexo, 1979

Ocupación	Hombres	Mujeres	Diferencia (como porcentaje del salario masculino ⁹⁸)
<i>COSTA RICA</i>			
Total	1,805	1,564	-13.4
Profesionales	5,490	5,917	7.8
Técnicos	3,137	3,026	3.5
Administ. Y Gerentes	4,122	4,425	7.4
Empleados y Vendedores	2,035	1,745	-14.3
Operarios y Artesanos	1,321	972	-26.4
Personal de Servicio	1,571	541	-52.8
Ignorado	1,514	1,299	-14.2
<i>AREA METROPOLITANA</i>			
Total	2,472	1,806	-26.9
Profesionales	6,016	3,868	-35.7
Técnicos	3,493	2,984	-14.6
Administ. Y Gerentes	5,575	4,466	-19.9
Empleados y Vendedores	2,225	1,915	-13.9
Operarios y Artesanos	1,638	1,137	-30.6
Personal de Servicio	1,657	877	-47.1
Ignorado	2,470	1,299	-47.4

Fuente-. Encuesta Nacional de Hogares: empleo y desempleo. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y Dirección General de Estadísticas y Censo. 1.



⁹⁸ $(\text{Salario hombres} - \text{salario mujer} / \text{salario hombres}) \times 100$.

El desempleo y el subempleo son también relativamente mayores para las mujeres que para los hombres (Cfr. *Cuadro 2*). En 1986 se calculaba que había 16,500 mujeres desempleadas; pero si se incluye el desempleo visible, habría que crear 43,600 plazas⁹⁹.

En cuanto al apoyo brindado por la legislación, hay que destacar que Costa Rica es un país de grandes avances. En 1986 se amplía la incapacidad por maternidad en el sector privado, de dos a cuatro meses.¹⁰⁰ Representa un importante logro en la legislación.

El Instituto de Estudios de Trabajo de la Universidad Nacional (BESTA) realizó una encuesta de 46 industrias para evaluar su aceptación y posibles consecuencias para el empleo femenino.¹⁰¹ La mitad de los empleadores reconoció que afectaba sus costos de producción. Sólo un 28% consideró este aumento como *tolerable*. Un 35% aseveró que sustituirán mano de obra femenina por la masculina.

CUADRO 2

Distribución del desempleo según sexo, 1985

	Hombres		Mujeres	
	Nº	%	Nº	%
Trabajo Total	655.762		231.694	
Tasa de desempleo abierta	42.487	6.5	18.271	7.9
Tasa de desempleo visible ¹	107.214	4.8	35.577	6.4
Tasa de desempleo invisible ²	68.137	2.6	40.794	7.4
Tasa de desempleo total		13.9		20.7

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 1985

Nota: Relativo respecto a la fuerza de trabajo masculino o femenino.

1 Conversión de las personas que laboran menos de 47 horas semanales por falta de trabajo, expresada como porcentaje de la fuerza de trabajo.

2 Conversión de las personas que laboran tiempo completo y devengan menos de 04304/mes (marzo 84), expresado como % de la fuerza de trabajo.

Los datos de encuestas no permiten predecir con exactitud cuál será el impacto socioeconómico de tal extensión del permiso por maternidad, pero las ventajas para la madre y el niño son tan importantes que tampoco se debe medir su costo en términos econométricos.

Interesa desentrañar en forma sucinta cómo estos aspectos influyen sobre las condiciones de vida de la mujer trabajadora y de la población infantil costarricense. A continuación se presentan algunos indicadores.

⁹⁹ *La Nación*, *loe. cit.*

¹⁰⁰ Ley No. 7028, abril de 1986.

¹⁰¹ Riba, L.F. y Román F., 1988. Reportaje de *La Nación Empresas aceptan nueva incapacidad para las madres*, 29 de agosto de 1988, pág. 6 A.

Condiciones de vida: esbozo general

Entre los países tercermundistas, Costa Rica ha venido disfrutando de una serie de medidas que han resultado en una calidad de vida menos apremiante. A pesar de esto, precisa puntualizar algunas de las dificultades.

DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO

Céspedes resume que la proporción del ingreso percibido por el 30% de las familias de más bajos ingresos no había variado sustancialmente entre 1961 y 1971, pasando de 9.8 a 9.6% del ingreso del país.¹⁰²



Sorprende que Costa Rica, comparada alrededor de 1975 con 42 países subdesarrollados, estaba por debajo de la mediana en la participación porcentual del ingreso correspondiente al 40% más pobre de la población.¹⁰³

Los grupos de ingresos medio y alto figuraban mejor que en otros países, favorecidos por las políticas reformistas del Partido Liberación Nacional, como sostén de esta línea política.¹⁰⁴ Con la crisis económica de principios de los años 80 y las políticas económico-sociales puestas en práctica desde la década pasada, esta estructura, favorable a la clase media, cambia en detrimento de ésta y a favor de los estratos superiores.

Según cálculos del Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad de Costa Rica, el 20% de los sectores con ingresos más altos se apropia del 50% del

¹⁰² Céspedes, 1973, pág. 103-104

¹⁰³ OFTPLAN, 1979, citado por Schifter, 1981.

¹⁰⁴ *Ibid.*

ingreso nacional en 1986.¹⁰⁵

Algunos autores habían documentado, para 1975, el deterioro de los ingresos de los pequeños campesinos, de la industria casera y de la pequeña empresa, incrementándose el desempleo, subempleo y la depresión de salarios bajo el nivel necesario para la reproducción a nivel familiar.¹⁰⁶ Otro estudio calculó que el 30% de la población no tenía ingresos suficientes para la alimentación básica aunque le dedicaran todo su ingreso; al 50% no le alcanzaría para alimentarse si en el cálculo se incluye el costo de la vivienda. Sorprende: ¡estos estudios son previos a la devaluación de 1980!¹⁰⁷

Señalan Dierckxsens y colaboradores: *"como respuesta a esta situación, también los obreros ocupados tienden a lanzar más miembros de la familia al mercado de trabajo, para intentar complementar el ingreso familiar necesario para la subsistencia."*¹⁰⁸

Dependiendo de la línea de la pobreza que se fije, las familias pobres representan entre una cuarta parte y la mitad de las familias del país.¹⁰⁹

En 1982, como consecuencia de los primeros años de la crisis, el porcentaje de familias en niveles de pobreza aumentó al 49% de las familias; un 18% se consideraron bajo el nivel de pobreza extrema, cuyos ingresos son insuficientes para satisfacer siquiera sus necesidades nutricionales. Para 1986, las cifras de pobreza se aproximan al 30% de los costarricenses. La relativa mejora reciente se atribuye a la acción estatal.



¹⁰⁵ Trejos, Juan Diego *et al.* *Evolución de la crisis económica y su incidencia en los niveles de pobreza*, U.C.R., Instituto de Investigaciones Económicas, 1988.

¹⁰⁶ Dierckxsens, Fernández, Quevedo y Vásquez, 1976.

¹⁰⁷ Quevedo, 1976.

¹⁰⁸ Dierckxsens *et al.* 1976, pág. 38.

¹⁰⁹ OFIPLAN, 1979.

SITUACIÓN GENERAL DE LA NIÑEZ

Las políticas gubernamentales de protección social han incidido favorablemente en la calidad de vida y en la situación de la infancia. Alrededor de 1980, eran relativamente mejores que en otros países de América Latina, con excepción de Cuba en ciertos rubros.

La tasa de mortalidad infantil disminuyó en el período de 1965 a 1977 de 65 a 28 por mil nacidos vivos. En 1981 llegó a 18 por mil.¹¹⁰ Entre 1987y 1988 se logró disminuir aún más: de 17.4 a 14.7 por mil nacidos vivos. Esto sitúa al país entre las 30 naciones con índices de mortalidad infantil más favorables.¹¹¹



Sin embargo, hay que analizar estas estadísticas a nivel regional y en relación con otros indicadores socioeconómicos. Por ejemplo, Behm estudia variaciones socio-demográficas de la mortalidad en diversas naciones latinoamericanas, indicando diferencias relacionadas con la clase social, ingreso, nivel educativo y residencia rural-urbana.

...el riesgo de morir, del niño, en la capital de estos países es menor (y a menudo, sustancialmente menor) que en el total del país. Pero cuando se usa la educación de la madre para identificar subpoblaciones con distinto nivel de vida, se ve que la mortalidad es muy heterogénea entre ellas. Los sectores de más bajo nivel tienen un riesgo

¹¹⁰ Mata, 1979, 1983.

¹¹¹ *La Nación*. Tasa de mortalidad infantil bajó a 14% (sic), 24de abril de 1989, pág. 6 A, con base en estudio de UNICEFF, Estadística mundial de la infancia.

*considerablemente mayor, que llega a igualar el existente en el sector rural (...) indicando que el riesgo está más asociado a la forma en que la familia se inserta en la estructura socioeconómica que a su residencia geográfica.*¹¹²

En materia de desnutrición, en 1978 el 6% de los niños en zonas urbanas presentaban desnutrición moderada o severa; el 9% en zonas rurales concentradas y el 12% en zonas rurales dispersas.¹¹³

Costa Rica se destaca entre los estados con mejores estadísticas vitales y educacionales en América Latina, superada sólo por Cuba.(Cfr. *Cuadro 3*).

Los porcentajes de matrícula escolar son más altos que en otros países de Latinoamérica, excepto Chile y Cuba, pero muy inferiores a los de América del Norte y Europa en la probabilidad de ingreso en secundaria. La mitad de los jóvenes costarricenses con la edad correspondiente acceden a la enseñanza secundaria.

El *Cuadro 4*, para 1981, ilustra la disminución drástica en el porcentaje de jóvenes de una cohorte que ingresa a la secundaria: únicamente dos de cada tres. Esta cifra disminuye a 40% para los que ingresan al último nivel.

Esto se confirma en otros estudios. De los que ingresan a la educación media en un año determinado, el 42.5% se gradúa. En la escuela primaria, esta cifra corresponde a un 68.2%.¹¹⁴ En 1983 la deserción se contabiliza alrededor de 32% en primaria y 58% en secundaria. Un diezmado 36% de los jóvenes de su grupo de edad se incorporaban a la enseñanza secundaria en 1983. La mayoría de los que abandonan el colegio reconoce que los problemas económicos resultaban ser el motivo principal de deserción. Casi la mitad lo hace para ir a trabajar.¹¹⁵

¹¹² Behm, 1979, pág. 83; cfr. también Schmidt de Rojas, 1977 y Behm, 1980. El destacado es nuestro.

¹¹³ Según Mata, 1979, deben considerarse en Costa Rica, sólo los casos cuyo déficit de peso supera el 25% del estímulo normal (grado n y D).

¹¹⁴ En el Censo de 1973, un 53,3% de las personas mayores de 15 años no había terminado la educación primaria (*La Nación*, 16 de agosto de 1984, p. 6A)

¹¹⁵ *Crisis deja huellas en deserción escolar". La Nación, 30 de setiembre de 1985.*

Cuadro 3

Estadísticas descriptivas de las condiciones de vida de la niñez, subcontinentes y países seleccionados, CA. 1975

Subcontinente y país	% de la población total menor de 15 años	% aumento menores de 15 años 1975-2000	Tasa de mortalidad Infantil ¹	Esperanza de vida al nacer	Porcentaje matrícula escolar				Niños en coro escolar por maestro	Porcentaje de calorías diarias
					Varones 6-11	Niñas 6-11	Varones 12-17	Niñas 12-17		
América del Norte, Canadá, USA	25		15	79	99	99	95	95	24	134
América Latina	42		84	62	78	78	58	54	53	107
Costa Rica	42	50	38	68	94	95	49	50	49	112
El Salvador	46	90	55	58	62	63	56	49	86	82
Guatemala	44	81	75	53	51	49	32	24	97	91
Honduras	47	109	103	55	67	67	67	40	39	91
Nicaragua	48	97	110	53	54	57	47	48	84	106
Cuba	37	33	27	70	100	100	67	69	28	118
Bolivia	49	96	157	48	71	63	58	39	45	78
Haití	40	36	115	50	44	34	23	16	186	90
Brasil	42	88	109	61	69	71	54	52	49	106
Chile	36	19	56	63	100	100	85	85	42	112
Europa Septentrional ²	23	7	13	72	98	98	82	83		
Europa Oriental ³	29	7	25	70	92	91	80	81		

Fuente: Adaptado de McHale, McHale *et. al.*

¹ Menores de un año por mil.

² Incluye Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Noruega, Reino Unido, Suecia.

³ Bulgaria, Checoslovaquia, Hungría, Polonia.

CUADRO 4

Matrícula en distintos niveles de enseñanza como porcentaje del cohorte de niños en las edades correspondientes

Nivel escolar	Matrícula	Porcentaje de cohorte
Educación Inicial	24.355	41.2
1	64.120	(100.0)
6	49.804	85.9
7	39.450	68.0
10	30.073	51.6
11	23.103	40.6

Fuente: Cálculo aproximado elaborado con base en Ministerio de Educación Pública, Departamento de Estadística y Recursos Humanos. Algunas estadísticas de matrícula inicial, 1981, y Dirección General de Estadísticas y Censos.

La asignación presupuestaria para educación ha disminuido entre 1969 y 1984: de 35% del Presupuesto Nacional en 1967 al 24% en 1984; de 6.9% del PIE en 1979 al 3.8% en 1984.¹¹⁶ Esto es consistente con la tendencia neoliberal que se comentará más adelante.



En varias fuentes se discute el debilitamiento general en la calidad de la enseñanza primaria. A modo de ejemplo, un escaso 10% de los maestros interinos que daban clases en primaria tenían un dominio *aceptable* de los conocimientos mínimos que se exigen a un niño egresado de sexto grado. Entre 1986 y 1988, alrededor de 40% de los maestros interinos obtienen notas inferiores al 60% de los conocimientos generales en Ciencias, Estudios Sociales, Matemática y Comprensión de Lectura.¹¹⁷ Entristece pensar que las notas en Comprensión de Lectura son las más bajas.

En resumen, hay crisis en la educación y en nuestras instituciones en la definición de campos de importancia y prioridades.

Hay otro aspecto que es preocupante pues requeriría de un fuerte apoyo institucional: la incidencia de madres solas que deben hacerle frente a una enorme cantidad de funciones, difíciles de cumplir por el 80% de las mujeres que probablemente devengan salarios insuficientes para mantener a una familia (Cfr. Cuadros A.3 y A.5). En 1978, las madres solas llegan casi al 40% (Cuadro 5). De éstas, muchas son adolescentes.

¹¹⁶ Ruiz *et al.* Expansión y rendimiento del sistema educativo 1970-1983. MEP:

¹¹⁷ Navarro, G. Declaraciones dadas *La Nación** 7 de diciembre de 1988, p. I B: *Ponen a prueba a nuestros interinos, con base en estudio de Sección de Investigación Educativa, MEP*

CUADRO 5

Costa Rica: Distribución porcentual de las madres que dieron a luz el año correspondiente, según estado civil, por años seleccionados

	1958	1968	1978
Total (N)	51,007	59,218	67,659
Soltera	22.7	26.4	37.0
Casada	76.4	72.8	61.9
Viuda	0.5	0.3	0.3
Divorciada o Separada	0.4	0.3	0.8

Fuente: González, Vinicio. *La situación del niño en Costa Rica*; informe final, 1980



Un tercio de las adolescentes costarricenses quedan embarazadas antes de los 20 años. Casi un 20% de los nacimientos costarricenses son de madres adolescentes, en su mayoría solteras. Un 42% de las mujeres que tuvieron un embarazo en los últimos cinco años no deseaban al niño, revela el Estudio

Nacional de Fertilidad y Salud.¹¹⁸ Si estos niños y estas madres no obtienen un fuerte y decisivo apoyo institucional, ¿qué destino les espera?

El trabajo de la mujer a la luz del modelo social

Interesa enmarcar el trabajo de la mujer dentro del modelo político-económico vigente en Costa Rica, pues esto permite una comprensión estructural del problema.

ANTECEDENTES

Para hacer rápida mención, la crisis de 1929-1930 del capitalismo mundial tiene fuertes repercusiones en Costa Rica. Topamos con una disminución de los precios del café y del banano. Estos factores, conjugados con la creciente dependencia de nuestra economía respecto de las fluctuaciones en el mercado internacional, dieron como resultados: una contracción crediticia, crisis fiscal y un deterioro de las condiciones de vida de jornaleros, pequeños campesinos, artesanos y obreros. Hubo numerosas protestas populares.

Con la Segunda Guerra Mundial se agudizó la crisis. A partir de este momento, la república liberal costarricense se convirtió, paulatinamente, en una república social estatista.¹¹⁹

Una alianza entre el populismo no-transformista de Calderón Guardia, el Partido Comunista, organizaciones sindicales y el social cristianismo, apoyados por los sectores populares descontentos, se opone a los sectores agroexportadores y conservadores.¹²⁰ Se lograron reformas sociales importantes, especialmente, en el campo de los derechos sociales, laborales y de organización sindical;¹²¹ pero el régimen se vio siempre afectado por la crisis económica del capitalismo en esta época y por la corrupción administrativa.¹²²

Los sectores agroexportadores, con el apoyo de corrientes reformistas representadas por el Centro para el Estudio de los Problemas Nacionales y el Partido Social Demócrata, lograron tomar el control, de nuevo, en el proceso que culmina con la guerra civil de 1948.¹²³

¹¹⁸ Morris, I. y Oberle, M., 1988. "Reproduction and sexuality of the younger generation." *National Study of Fertility and Health, Asociación Demográfica Costarricense*

¹¹⁹ Camacho, 1977, 1978; Vega Carballo, 1979.

¹²⁰ Schifter, 1977

¹²¹ Sobresale la creación de la Caja Costarricense de Seguro Social, la inclusión de un capítulo de *Garantías Sociales* en la Constitución, la promulgación del Código de Trabajo y el programa de viviendas populares

¹²² Vega Carballo, 1979

¹²³ Las corrientes socialdemócratas habían tomado auge en América Latina como respuesta a condiciones similares. En particular, resaltamos la influencia del APRA en Perú con Víctor Raúl Haya de la Torre.

EXPANSIÓN DEL ESTADO BENEFACTOR: LA REPÚBLICA SOCIAL ESTATISTA

Después de la guerra del 48, se vuelven a manifestar intereses divergentes entre los sectores conservadores de la burguesía y los empresarios modernizantes y sectores intelectuales, aglutinados luego en torno al Partido Liberación Nacional. El proceso agroexportador necesitaba un replanteamiento en la estructura productiva, para modernizar tanto el cultivo del café como el concepto de producto y la relación del productor como *sujeto de crédito*. Asimismo, debían ser transformados la industria y el comercio.

De nuevo con gran visión, se optó por la versión distributiva de la modernización, no concentradora como en otros países de América Latina; en línea además con los antecedentes de la vía oligárquico-participativa que ya desde 1870 se había establecido en torno al esfuerzo cafetalero.¹²⁴



El Partido Liberación Nacional (PLN) impulsa un proyecto de reformismo preventivo no populista, característico de la social democracia. Los lineamientos de este modelo consisten en transformar desde arriba para impedir cambios fundamentales, a la vez que se atenúan los efectos más visibles del desarrollo capitalista.¹²⁵ Se fortalece el eje educativo como fuerza activa en la transformación.

El itinerario corresponde a un esquema de *Estado Benefactor*, con una expansión de los servicios públicos, que incluye políticas de inversión estatal en obras de infraestructura, desarrollo energético, educacional, sanitario y de seguridad social; con el fin de ampliarla industria y de diversificarla producción agropecuaria. Como

¹²⁴ Cfr. Reuben Soto, S. *Los derrotados de la política económica de Arias*, Universidad, 21 de octubre de 1988, p. 24

¹²⁵ Schifter. 1977

parte del programa se fortalecía el sector empresarial y el comercio.¹²⁶

Para el grupo empresarial que surge, estas políticas eran necesarias para asegurar nuevas líneas de acumulación de capital que compitieran con la centralización, en manos de la burguesía oligárquica consolidada sobre su base: el café.

Transcribimos la sinopsis de Camacho, referente a las características del intervencionismo estatal, en lo social, a partir de 1950:

*reformas tendientes al logro de una mejor distribución del ingreso, de la seguridad social y del asistencialismo, ampliación de la clase media como producto de: i) dicha redistribución, U) la intención de ampliar los grupos consumidores de productos industriales*¹²⁷ⁱ

En el contexto mundial, se configura una nueva etapa en la división social del trabajo. Este propició nuevas líneas de acumulación en la periferia y favoreció un proyecto de desarrollo industrial, en estrecha alianza con al capital multinacional norteamericano.

EL PAPEL DEL ESTADO

En lo institucional esto lleva a una necesidad de modernizar y ampliar el Estado. En relación con otros países latinoamericanos, se trazan diferencias fundamentales en la línea del desarrollo costarricense.

Dentro de la concepción política del P.L.N., el Estado ha jugado un papel primordial en la interrupción del proceso de centralización del capital y en la creación de nuevos patrones de acumulación. De esta manera, en 1948 encontramos entre las primeras medidas: la nacionalización de la Banca y la abolición de las fuerzas militares, tradicionalmente controladas por los sectores conservadores.

El Estado se constituye en un gran empleador, "*punto de referencia fundamental para comprender la constitución de un fuerte sector de la pequeña burguesía asalariada; material, ideológica y organizativamente dependiente del Partido Liberación Nacional.*"¹²⁸

El desarrollo del capital propuesto por los sectores modernizantes requería de una cuidadosa política de mecanismos sociales para elevar la productividad, especialmente en vista del volumen reducido de la población.¹²⁹

Se fortalecieron las instituciones autónomas y del gobierno central, lo mismo

¹²⁶ Vega Carballo, 1977

¹²⁷ Camacho, 1978, pág. 15

¹²⁸ Solís y Esquivel, 1980

¹²⁹ Solís y Esquivel, 1980.

que los sectores de servicios, educación y comercio. En 1979, el sector público empleaba el 18.4% de la PEA, mientras que en 1950 había representado un escaso 6.2%. La tasa anual de crecimiento en el sector público para el período 1976-1979 era de 8.2%; en el privado, de 2.9%. La contribución al PIB había sido de 12% en 1957, de 23.4% en 1978.¹³⁰

POLÍTICAS ECONÓMICAS: CRECIENTE DEPENDENCIA EXTERNA

Desde 1949 se ha favorecido una creciente dependencia externa en la estructura económica del país. Las políticas de sustitución de importaciones no fueron diseñadas para una verdadera industrialización, sino más bien, ancladas en una creciente dependencia en relación con la inversión extranjera, créditos industriales, maquinaria, tecnología, e incluso, materia prima industrial.

La nueva etapa de capitalismo corporativista favorecía proyectos de desarrollo industrial en estrecha alianza con el capital norteamericano, con el consecuente flujo de divisas hacia el exterior. Esta dependencia se ha exacerbado por la creciente inversión extranjera, tanto en el campo industrial como en el agro.¹³¹

Nos resta constatar que el mayor crecimiento económico en este lapso se da en el gobierno central y en el sector servicios, no en la industria (*Cuadro 6*).

CUADRO 6
Costa Rica: Origen del producto interno bruto (P.I.B.) por
rama de actividad en años seleccionados 1950-1978

Rama de actividad	*1950	1962	1966	1970	1978
Agricultura	40.9	25.8	23.2	22.5	21.9
Industria y Minas	13.4	14.0	17.0	18.3	19.0
Comercio	19.1	20.5	20.5	21.0	19.3
Gobierno Central	5.4	9.3	10.6	10.6	12.9
Otros servicios ³	21.1	26.2	29.1	27.6	26.9
Total PIB					
(En millones de colones a precios FOB)	1.446.3	3.186.6	4.288.4	6.52.5	27.956.6

Fuentes: Banco Central Costa Rica: *25 años en estadísticas económicas: 1950-1974 y Memoria del Banco Central, 1978.*
a Incluye: electricidad, gas y agua; construcción; transportes, almacenamiento y comunicaciones; establecimientos financieros y seguros; bienes inmuebles; otros servicios personales.

¹³⁰ Fallas, 1981, pág. 55

¹³¹ Cfr. Araya Pochet, 1980; Camacho, 1978; Fallas, 1981



DIFICULTADES ADICIONALES POR TENDENCIAS NEOLIBERALES

En los últimos acontecimientos del desarrollo de la economía hay una clara tendencia neoliberal, con medidas de carácter excluyente y concentrador (v.gr., la agricultura de cambio).¹³² El costo de la canasta básica alimentaria representaba el 139% del salario mínimo en 1988, según la Comisión Costarricense de Derechos Humanos. A eso hay que agregar más de 600 mil trabajadores fluctuantes o subempleados en el sector informal. Casi 400.000 trabajadores ganaban, en 1988, menos de la mitad de lo que necesitarían para cubrir los costos de la canasta básica.¹³³ La pregunta es entonces redundante: ¿necesita la mujer trabajar?

El proceso de reestructuración por una vía concentradora de capital y del ingreso se aleja de la orientación participadora que se había perfilado en otros momentos y que había sentado las características de nuestra nacionalidad.¹³⁴

En un viraje importante, deja también muy lejos las consideraciones forjadoras de nuestra democracia política.

¹³² Reuben, S. *Política económica de Arias: crecimiento sin preocupaciones sociales*. Acontecer Económico. Universidad, 25 de noviembre de 1988, p. 25.

¹³³ Calderón Fournier, R.A. *La verdad sobre el costo de la vida*. *La Nación*, 24 de abril de 1989, p. 188

¹³⁴ Cfr. Reuben Soto, 1988



En relación con las condiciones de la mujer, Yolanda Ingianna analiza que en este modelo, el desarrollo de la libre empresa genera desmesuradas desigualdades. Pormenoriza las siguientes pautas como nocivas para las condiciones de la mujer.

- a. *La contratación de mano de obra barata y la femenina es mundialmente la más barata, independientemente de su calidad. Sólo así pueden desarrollarse "muy rentablemente" las industrias de maquila y las zonas francas, en una nueva división internacional del trabajo y de la acumulación del capital.*
- b. *Estas empresas contratan, a pesar de lo anterior, cada vez me nos personal femenino afín de no hacer frente a las "cargas" de seguridad social que, eventualmente, tendrían que enfrentar si las mujeres trabajadoras resultasen embarazadas-*¹³⁵



¹³⁵ ¹³⁵ Ingianna cita que los empresarios reconocen que la mujer cuenta con mayor disciplina que el hombre, es menos conflictiva, más ordenada, más puntual y tiene menos problemas de alcoholismo. Ingianna, Yolanda. *Neoübertalismo e igualdad. Universidad*, 5 de agosto de 1988, pág. 6.

Vicisitudes que rodean el trabajo asalariado de la mujer

De este modo llegamos a visualizar las contradicciones en que está inscrito el trabajo de la mujer, pues éstas son inherentes al modelo sociopolítico y a la concepción que anima la intervención pública en el apoyo al respecto.

Las políticas estatales antes mencionadas no escapan a las contradicciones estructurales de la organización de la producción. Por un lado, son necesarias para el mantenimiento de las relaciones sociales y de las condiciones generales de producción. Por otro, representan un costo que el capital —sobre todo el multinacional— puede y debe parcialmente asumir en período de expansión económica, pero pronto encuentra sus límites en ese contexto. Se transfieren los costos a la población trabajadora y a los sectores medios; se recurre al incremento de la dependencia externa. Esto alimenta un círculo vicioso: aumenta el descontento de las clases medias y populares, se reduce su capacidad de consumo, se dirige al país a un mayor endeudamiento.

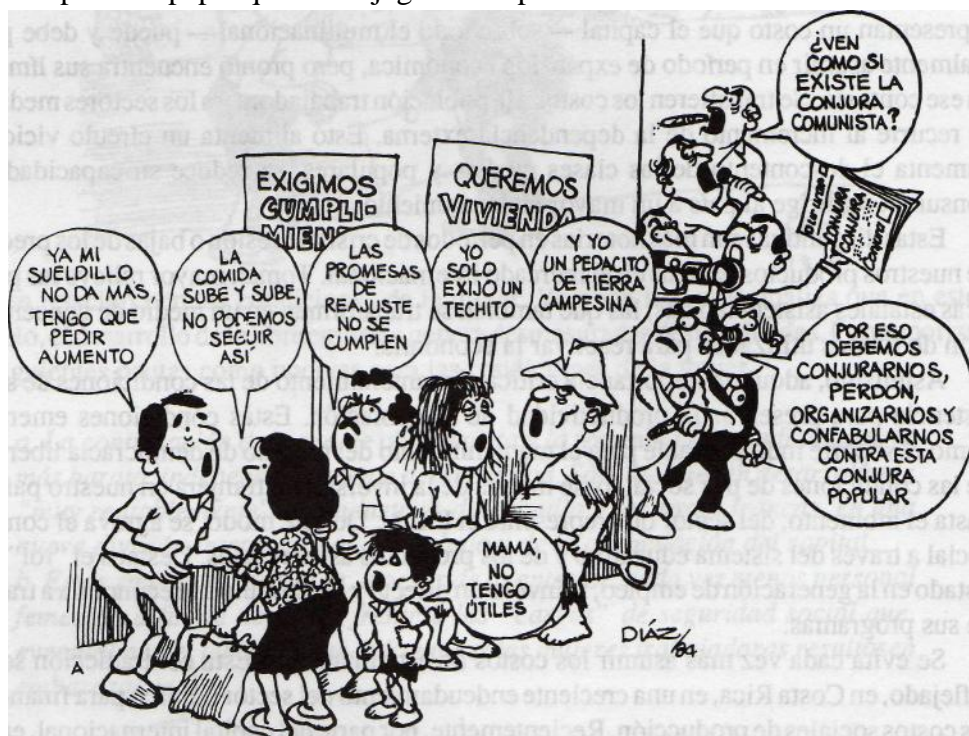
Estas disyuntivas son más notorias en períodos de crisis, recesión o bajas de los precios de nuestros productos básicos en el mercado internacional. Toman mayor relieve las políticas estatales asistencialistas, las que también se transforman en un medio de concentración de fondos utilizados para reactivar la economía.

Asimismo, adquiere importancia crítica el mantenimiento de las condiciones de subsistencia para preservar la productividad de la población. Estas condiciones emergen como el soporte indispensable para el mantenimiento del modelo de democracia liberal y de las condiciones de paz social, base misma de la inversión extranjera en nuestro país y, hasta el momento, del sector que representa el P.L.N. De este modo, se agrava el control social a través del sistema educativo y de los proyectos asistenciales. Destaca el "rol" del Estado en la generación de empleo, la inversión directa y el estímulo a la economía a través de sus programas.

Se evita cada vez más asumir los costos de esta inversión. Esta contradicción se ha reflejado, en Costa Rica, en un creciente endeudamiento del sector público para financiar los costos sociales de producción. Recientemente, por parte del capital internacional, entra en juego un peligroso cuestionamiento del modelo democrático de desarrollo proteccionista.

A corto plazo, la fuerte devaluación del colón de 1980-1981 ha resultado en una mayor competitividad de nuestra fuerza de trabajo *vis-á-vis* el mercado internacional, a costas de una *vía concentrador a-excluyente*. De acuerdo con el marco interpretativo expuesto por Reuben, se requieren estructuras productivas nacionales aptas para una verdadera integración internacional del trabajo, nuevos niveles de productividad y formas de integrar el avance científico a la producción. Estas tareas se afrontan ahora por vía de una mayor concentración del capital y exclusión de los sectores populares; se le impide al Estado

desempeñar el papel que había jugado en épocas anteriores.¹³⁶



Es este el contexto en que se inscribe el trabajo asalariado de la mujer y las políticas de apoyo correspondientes.

Se refleja el mismo tipo de contradicción. Es el interés del capital que la mujer se incorpore en la fuerza de trabajo, pues abarata los costos de producción¹³⁷. Al establecer competencia con mayor oferta laboral, permite disminuir los salarios, aún bajo el nivel de subsistencia. Paralelamente, su apoyo económico familiar posibilita un nivel de consumo que no podría mantenerse sin el trabajo de la mujer. Esto evita el empeoramiento de la economía familiar y nacional.

En una época como la presente, de fuerte desempleo y recesión, propiciar directamente el trabajo asalariado de la mujer resulta inconveniente desde la perspectiva de un *ejército industrial de reserva* demasiado amplio, que ponga en riesgo la estabilidad social. Dejarlo totalmente sin asistencia, aunque ésta sea simbólica, significa un incremento en las condiciones sociales desestabilizantes.

¹³⁶ Cfr. Reuben Soto, 1988

¹³⁷ Véase Ministerio de Trabajo, 1978, págs. 3-4



En virtud de lo anterior es preciso retomar un conjunto de interrogantes sobre las políticas estatales al respecto.

En las secciones anteriores hicimos referencia, en lineamientos generales, a las difíciles condiciones de la mujer trabajadora en términos salariales y de mantenimiento de la familia.

Aludimos brevemente a la doble jornada, tema que concretaremos aquí, para plantear acto seguido una serie de interrogantes sobre las respuestas de la sociedad costarricense ante estos dilemas de tantas familias.

La doble tarea de la madre

Yo
 que fui morada pura tu llave
 que fui cipreses
 porque anhelabas gotear.
 Yo que fui tallo boreal
 que fui la llama floral del maíz
 porque anhelabas la inmensidad de la tierra
 que fui umbral donde ¡a luna salpicaba
 que fui láctea vigilia
 porque anhelabas la pausa íntima de la nostalgia.
 Leonor Garnier¹³⁸¹

¿Qué podemos decir sobre la madre que trabaja una doble jornada y además ejerce su maternidad?

Es predecible e indudable que la experiencia de niños y madres trabajadoras será negativa si una serie de factores adversos se conjugan: la calidad del cuidado sustituto; la calidad del vínculo del niño con la madre, el padre y otros familiares; la presión económica sobre la familia inmediata del niño.

Entre los efectos del empleo materno sobre los hijos debemos referenciar una

¹³⁸ Garnier, Leonor. *Agua de cactus*. San José; Editorial Costa Rica, 1985, pág. 11

serie de estudios que demuestran la relevancia de la satisfacción de la madre con su trabajo. Tiene relación con el concepto positivo de los hijos hacia sí mismo y sus madres. Se sienten más orgullosos, más seguros.¹³⁹

En los nuevos estudios de EE.UU. revisados por Hoffman se reafirma lo anterior. Se encuentran pocas diferencias en el desempeño y desarrollo socio-emocional de los hijos de las madres que trabajan y aquellas que no lo hacen. Cuando se encuentran diferencias, éstas favorecen al grupo de las trabajadoras. Los efectos positivos del empleo materno están relacionados con la satisfacción laboral, jornada y estabilidad del cuidado del niño.¹⁴⁰



No todo es problema. Múltiples investigaciones han constatado que los jóvenes, cuidados colectivamente, obtienen mejores puntajes que aquellos que permanecen con sus madres en un conjunto de aspectos: concepto de sí, confianza en sí mismos, sociabilidad y amistad, destrezas sociales, desarrollo del lenguaje, persistencia ante una tarea o un problema, sentido de logro, destrezas para abordar y solucionar problemas, independencia, flexibilidad en los roles asignados según el sexo.¹⁴¹

Esto con excepción de los hijos de aquellas madres que trabajan más de 40 horas semanales.

En los Estados Unidos las madres que trabajan fuera de sus hogares se deprimen menos. Están más contentas con su vida y se sienten más capaces en todo sentido que quienes permanecen en sus hogares a tiempo completos¹⁴²

Scarr y Weinberg constatan que iniciar el cuidado infantil desde edades

¹³⁹ Cfr. las revisiones de literatura de Hoffman y Hoffman, 1973; Thompson, 1980

¹⁴⁰ Hoffman, 1989

¹⁴¹ Clarke-Stewart, 1989; Hoffman, 1989

¹⁴² Clarke-Stewart, 1989

tempranas con programas de calidad tampoco es dañino.

Es palpable que el factor crucial que incide sobre el desarrollo infantil no es el hecho de que la madre trabaje, sino más bien, la calidad del cuidado del niño y del contexto que se encuentra la madre.¹⁴³

Que la experiencia de los niños en guarderías puede ser nociva es innegable. De ahí la importancia en la calidad de la atención. Las madres que trabajan tiempo completo manifiestan preocupación por el poco tiempo que pueden dedicar a sus hijos y expresan nostalgia por no tener la posibilidad de presenciar y disfrutar de los pequeños desarrollos y juegos de sus hijos.¹⁴⁴ También sobresalen las dificultades de encontrar sustitutos adecuados y estables. Esto se acentúa entre más pequeño sea el niño, más larga la jorna y menor el valor intrínseco del trabajo para la madre, factor que generalmente es relacionado con la clase social.

En estas circunstancias, la colaboración del padre contribuye a que sean positivos los indicadores sobre los hijos.¹⁴⁵

Pero muchas veces no está. En las familias que cuentan con la presencia de un padre se ha encontrado que el bienestar y desarrollo intelectual de los hijos está relacionado con el grado en que éste se involucre en los quehaceres conjuntos.¹⁴⁶

No siempre es así. Coincidimos con el significativo señalamiento de Hoffman de que el empleo materno se convierte en una dificultad para aquellos padres que mantiene ideologías estereotipadas machistas sobre los roles y patrones sexuales¹⁴⁷. En los Estados Unidos, éstas prevalecen en las clases obreras y agrícolas, aun cuando la mayoría de estas madres trabaja. Cuando la madre trabaja, el padre se resiente al tener que participar en actividades de cuidado del niño o en otros quehaceres.¹⁴⁸ Esto significa una tarea adición; para la mujer: manejar el resentimiento de su cónyuge.

Las madres trabajadoras compensan la ausencia del padre incrementando la interacción directa con el niño en horas no laborales. Algunos estudios también registran una mejor interacción.¹⁴⁹

Es primordial acotar que los estereotipos sobre las tareas permitidas y los deberes de madres y padres interfieren seriamente con el desarrollo armonioso del padre. En especial sufre su capacidad y disposición de formar relaciones y vínculos afectivos estrechos y de disfrutar al compartir los procesos de desarrollo con los otros miembros de la familia

¹⁴³ Scarr y Weinberg, 1986, p. 1989.

¹⁴⁴ Cfr. Thompson, 1980; Hoffman y Hoffman, 1973; Hoffman 1989

¹⁴⁵ . Kessker y McRae, 1982.

¹⁴⁶ Kessker y McRae, 1982.

¹⁴⁷ . Hoffman, 1989

¹⁴⁸ Baruch y Bamett, 1987; Emmons et. al., 1987; Gilbert, 1985

¹⁴⁹ Hoffman, 1989



Sonia Abarca manifiesta:

*el establecimiento de conductas machistas en el hogar, junto con actitudes y conductas desvalorizadas por parte de la mujer, tiene consecuencias muy negativas para la relación de pareja y para el desarrollo personal sano de cada miembro de la familia.*¹⁵⁰

Stipek y McCroskey sintetizan que en los EE.UU. en 1986, más de un 76% de las madres de niños en primaria estaban incorporadas a la fuerza de trabajo; más de un 55% de quienes tenían hijos menores de seis. En 1985, uno de cada tres matrimonios terminaba en divorcio. En ese mismo año, uno de cada tres salarios por trabajo de tiempo completo no alcanzaba para mantener a una familia de cuatro miembros sobre el nivel de la pobreza.¹⁵¹ El trabajo de la mujer es una realidad mayoritaria y familiarmente necesaria.

De nuevo, la ideología dominante nos propone que sólo a la mujer le compete preocuparse y actuar, sin egoísmo, por los demás. A los hombres les toca surgir, velar por sus propios intereses, por su carrera, y gobernar. Visión trastocada de la realidad: quienes desarrollan sentimientos cálidos y preocupación por los demás, no gobiernan. Gobiernan los que se han acostumbrado a cuidar sus propios intereses.

Sumado a lo anterior, ¿es perentorio preguntarnos por el desarrollo sano del grupo social

En Suecia, siguiendo consideraciones como las anteriores se han tomado medidas para que ambos padres adquieran contratos laborales por medio tiempo cada uno, con una remuneración extraordinaria, durante el primer año de vida de sus hijos. Pensadores como Bronfenbrenner, Nimmicht y Johnson han abogado

¹⁵⁰ Abarca, Sonia, 1988: 9

¹⁵¹ Stipelc y McCrosky, 1989; Hoffman, 1989.

por excelencia en los servicios de atención del pequeño; de igual forma, por una serie de apoyos adicionales que aminoren los costos de un trabajo a tiempo completo cuando los niños están pequeños. Por ejemplo, flexibilidad en las jornadas, subsidios a los padres que se acojan a jornadas parciales, guarderías cercanas a los lugares de trabajo para permitir visitas a los pequeños, etc.¹⁵²

Estas opciones sociales son costosas a corto plazo, pero afirman un afán certero de protección de la población. Es perentorio analizar el valor que representa la formación y el desarrollo del niño y de su madre, para la sociedad. Los resultados de estas acciones pueden apreciarse solamente a mediano plazo.

Como parte de una investigación sistemática, se entrevistaron 137 madres de los distintos tipos de centro infantil en Costa Rica.¹⁵³ De éstas, 75 trabajaban. Se indagó sobre quién realizaba diferentes tareas y tomaba las decisiones. Para sondear el grado de recargo que caía en la madre, se desarrolló un indicador general sobre responsabilidad en los quehaceres domésticos. Pormenorizamos las respuestas a algunas preguntas específicas en el *Cuadro 7*.

CUADRO 7

Distribución del trabajo y toma de decisiones en el hogar según los padres entrevistados, 1981

Tipo de trabajo o decisión	Madre		Compañero		Ambos		Otra persona	
	N ^a	%	N ^a	%	N ^a	%	N ^h	%
Cocina	104	75.9 ^a	1	0.7 ^b	7	5.1	16	11 ,
Lava vajilla	89	65.0 ^b	3	2.2 ^b	12	8.8	25	19 7
Ayuda al niño en las mañanas	97	70.8	2	1.5	19	13.0	14	10 1
Decide sobre dinero ¹	22	22.0	27	27.0	51	51.0	0	
Decide sobre trabajo de la madre ²	40	40.0	29	29.0	31	31.0	0	

Nota: El total de casos es 137. Entre 5 (3.6%) y 9 (6.6%) casos no responden a/En las opciones privadas, desciende relativamente este porcentaje, b/ En guardería privada

1. Decide sobre los gastos, como porcentaje de las que tienen compañeros (N=100).

<i>Compañero</i>	<i>Ambos</i>
—Kinder Privado 46%	—Guard. Privada: 77%
—CEN CINAI: 28-42%	— Guard. M.T.G.G. 71 %
—Resto 20% ó +	—K. Público: 62%

2. Deciden sobre el trabajo de la mujer, como porcentaje de las que tienen compañero: (N=100)

<i>Compañero</i>	<i>Madre</i>
—Centros fuera del A.M. 60% y 50%	—Centros Priv. 62%
—Resto: 22% ó menos	—CINAI A.M. 50%
	—Resto: 22% ó más

Sobre la madre trabajadora recae la mayor parte del trabajo: más del 70% de

¹⁵²Bronfenbrenner 1974a, b, 1977, 1979; Nimnicht, 1977; Nimnicht y Johnson, 1977; Wagner y Wagner, 1976.

¹⁵³ Cfr. Chavarría, 1983. Los tipos de centros examinados son los siguientes: Kinder públicos y privados, guarderías privadas, guarderías bajo el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y el Ministerio de Salud (CINAI) y Centros de Educación y Nutrición con funciones de educación preescolar para niños entre 4 y 6 años, también bajo el Ministerio de Salud.

los casos presentados en el *Cuadro 7*.

Un pequeñísimo porcentaje de esposos comparten con las compañeras algunas de las tareas (5% y 9%), especialmente, en vestir al pequeño en las mañanas (14%). De las 75 madres que trabajan fuera del hogar, 50 lo hacían con una jornada de tiempo completo o más.

En la muestra de jardines privados la madre realiza estas faenas con menor frecuencia (14% a 50%), la empleada apoya (29% a 57%). Sólo en las guarderías privadas, ambos cónyuges comparten las tareas (39%).

En los otros centros, es considerable la cantidad de madres que realizan la mayor parte de las tareas.

Al examinar los procesos decisionales, comprobamos una situación algo particular. Sólo alrededor de la mitad de las familias toman las decisiones monetarias conjuntamente, según informa la esposa trabajadora. El resto se polariza entre el compañero (27% de estos casos) y la madre (22%). Comúnmente sucede en nuestra tradición latinoamericana, que la mujer tenga parte en el trabajo pero no en el poder de decisión.



Respecto al trabajo de la mujer, es el compañero quien toma esta decisión en más de la mitad de las parejas fuera del Área Metropolitana; en una de cada tres familias *completas*, es el compañero quien la toma.

Generalmente, excepto la ayuda que se brinda al niño al bañarse y vestirse en las mañanas, todas las otras responsabilidades recaen sobre la madre, ya sea que trabaje fuera del hogar o no. Hay una leve tendencia estadística a una mayor colaboración conyugal en el lavado de enseres en hogares en que la madre trabaja y los hijos asisten a servicios infantiles públicos. Cuando se trata de centros privados, es sobre la empleada que recae esta tarea. Pero las diferencias no son estadísticamente significativas.

CUADRO 8

División de algunas responsabilidades domésticas en hogares con cónyuge y niños en servicios infantiles públicos, según el trabajo remunerado

Responsables	Esposa		Esposo		Ambos		Empleada u otra	
	Trabaja	No trabaja	Trabaja	No trabaja	Trabaja	No trabaja	Trabaja	No trabaja
Compras	60.7	59.5			39.3	35.1	0	5.4
Cocina	82.1	94.6			10.7	2.7	7.1	2.7
Lava trastes	67.9	89.2			17.9	2.7	14.3	8.1
Ayuda niño ¹	643	89.2			17.0	5.4	17.9	5.4
Decide dinero	25.0	24.3	21.4	29.7	50.0	45.9		
Decide trabajo de la mujer ¹	35.7	15.6	10.7	46.9	53.6	28.1		

Total casos: Hogares esposa trabaja: 28

Hogares no trabaja 37 ¹ Pruebas de Chi Cuadrado

indican diferencia significativa p< 05

En el campo de las decisiones sorprende la ausencia de diferencias claras entre hogares donde la madre trabaja o no. La única excepción la constituyen decisiones sobre el trabajo de la mujer. Cuando trabaja, ambos toman esta decisión; en hogares donde no trabaja es el marido quien lo decide.

Muchas de las madres que trabajan y tienen compañero informan sobre un área parcialmente difícil en este campo: a éste no le parece bien que trabaje su compañera en el 55% de los casos (Consúltase el Cuadro 9). Este juicio global es todavía más serio cuando se pormenoriza. Es primordialmente en las guarderías privadas donde el esposo estimula el trabajo de su mujer, con 10 de los 13 casos que así lo hacen

CUADRO 9

Grado en que el compañero está satisfecho de que su compañera trabaje, 1981

Tipo de Centro	No le parece bien que trabaje		Le parece bien		Le parece muy bien que trabaje		Total que trabajan y tienen compañero		Total que trabajan
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
K. público	5	(100.0)					5	100	7
K. Privado	3	50.0	1	16.7	2	33.3	6	100	7
CEN	4	(100.0)					4	100	11
CINAI A.M	4	40.0	4	40.0	1	10.0	10	100	15
CINAI Resto	6	66.7	1	12.5			8	100	12
Guar. M.T.S.S	6	85.7	1	14.3			7	100	10
Guar. Privada	1	7.7	2	15.4	10	76.9	13	100	13
Total	29	54.7	9	17.0	14	26.4	53	100	74

Aunque el número de casos es muy pequeño para hacer generalizaciones, las mujeres que utilizan centros infantiles estatales enfrentan una seria situación: la totalidad de los compañeros están descontentos con el hecho de que la mujer trabaje.

En estos casos, además de asumir la doble jornada, la familia debe sobreponerse a probables presiones sociales y familiares de que la mujer debería quedarse en el hogar. Incluso en los jardines privados, con esposos de mayor nivel educativo, la mitad de esta pequeña muestra indica insatisfacción con el trabajo de la mujer.

Otro aspecto que puede contribuir a presionar a la madre trabajadora es la hora de ingreso a los centros infantiles sobre todo, si ella lleva a su pequeño. En los centros de carácter estatal, la puerta se cierra a la hora de ingreso. Tenemos los siguientes informes sobre la hora de salida de la casa con el hijo

5:00 a.m. o antes	11	18.7%
De 6:00 a.m. a antes de las 7:00	21	35.7%
De 7:00 a.m. a antes de las 7:30	8	13.6%
De 7:30 a.m. a antes de las 8:00	12	20.3%
Después de las 8:00 a.m., flexible	7	11.9%

Otro aspecto influyente es la satisfacción de la madre con el trabajo. Se desarrolló un indicador general de satisfacción pero amerita comentar algunas respuestas relevantes.

Un ínfimo número de madres indicó que era importante trabajar porque les gustaba (*Cuadro 10*). La excepción la componen aquellas de centros privados, de donde proviene la mayoría de quienes otorgan importancia a motivos de satisfacción personal.

CUADRO 10

Indicadores sobre la satisfacción con el trabajo de las madres que trabajan según tipo de centros, 1981

Tipo de Centro	Trabaja porque le gusta		No cambiaría de trabajo		No dejaría de trabajar compañero		Generalmente muy cansada		Total NS
	N ^a	%	N ²	%	N ^s	%	NS	%	
K. Público	1	14.3	3	42.9	2	28.6	5	71.4	7
K. Privado	4	66.7	4	66.7	3	50.0	0		6
CEN A.M.	2	25.0	2	25.0	2	25.0	2	25.0	8
CEN Resto	0		2	50.0	0		2	50.0	4
CINAI A.M.	4	26.7	8	53.3	8	40.0	11	73.3	15
CINAI Resto	4	33.3	6	50.0	2	16.6	4	33.3	12
Guard. M.T.S.S.	0		4	40.0	4	40.0	7	70.0	10
Guard. Priv.	11	91.7	7	58.3	8	66.7	5	41.7	12

Se indagó si cambiarían de trabajo ante una alternativa mejor remunerada. Más de la mitad manifestó anuencia a hacerlo. (En los centros privados es más baja la proporción).

Al indagar acerca de su decisión si el compañero ganase lo suficiente para las necesidades, las que seguirían con su trabajo y jornada actual descendieron a una cuarta parte. Según estos criterios, entre una tercera y una cuarta parte de las madres se encontraban satisfechas con su trabajo. La proporción que mostró mayor satisfacción provenía de centros privados.

El Cuadro 11 presenta los promedios para la escala de motivación laboral. Sólo en los centros de carácter privado los puntajes equivalen a más de la mitad de los posibles. Las diferencias son estadísticamente significativas al comparárseles con madres de centros infantiles públicos. Es innegable, además, que estas madres cuentan con una mejor situación que aquellas que no logran tener acceso a los centros infantiles.

Para recapitular, el acceso a guarderías y hogares escuela de buena calidad se convierte en una ayuda necesaria para gran número de madres y niños.

CUADRO 11

**Puntaje promedio en la escala de motivación para el trabajo
madres que trabajan remuneradamente, 1981**

	Puntaje Promedio	Desviación estándar	Comparación con kinder público	Comparación CINAI Guard. Priv.	Madres A.M. que trabajan
Kinder Público	29.4	8.5	NS		
Kinder Privado CEN	69.1	24.2	NS		7
A.M. CINAI	35.7	13.5			6.7
A.M. Guardería	38.8	16.3			15
	65.4	18.1		P.001	12

Nota: Las comparaciones se realizaron mediante T de Student. Solo se presenta el nivel de significancia para las diferencias significativas ($P < .05$) o cerca del nivel de significancia. La escala *Motivación Laboral* está convertida a puntaje porcentuales.



Podemos aducir, con base en las investigaciones presentadas, que las guarderías infantiles son una necesidad para las madres trabajadoras:

- i. En zonas urbanas, alrededor del 50% de las mujeres en edad fértil estaban trabajando remuneradamente en 1985. La fuerza de trabajo femenina ascendía a 231,700 personas; la mayoría trabajaba en el Valle Central
- ii. En 1978, casi un 40% de las madres eran solteras o solas. Entre la población de mujeres trabajadoras este porcentaje es aún mayor, fluctuando hasta un

50% o 63% en diversos estudios sobre mujeres trabajadoras.¹⁵⁴

- iii. Cuando la madre trabaja fuera del hogar, alrededor del 30% de los niños quedan solos o con un hermano que todavía no ha cumplido los 15 años.¹⁵⁵ Solo entre 0.9% y 6.6% utilizan las guarderías.

A falta de datos más precisos sobre el número de mujeres trabajadoras con hijos de edad preescolar y escolar calculamos; para cifras correspondientes a 1985: alrededor de 155,000 trabajadoras se encuentran en el grupo etario entre 20 y 39 años (*Cuadro A.,2*). Suponiendo, conservadoramente, que entre 40% y 60% de éstas tengan hijos de edad preescolar o escolar temprana, suman 62,000 a 93,000 trabajadoras con hijos pequeños. De éstas, una importante proporción son madres solas, posiblemente ascendiendo a 35,000. En diversos estudios, alrededor del 40% al 60% de las madres están satisfechas con dejar a sus hijos con familiares o con una empleada doméstica. Un número considerable de madres, entre 30,000 y 40,000, mostrarían clara preferencia por un centro infantil.

¹⁵⁴ Rojas Viquez, 1976; Calderón Segura, 1968.

¹⁵⁵ UNICEF-OFIPLAN, 1979

CAPITULO II

Respuestas de la sociedad costarricense

*¿Quién es quién en esta tierra
dentro de circunstancias y apodos
dentro de acomodos y alambradas
dentro de por sí y para qué
dentro de a mí qué me importa
dentro de mejor pájaro en mano que cien volando...?
Carmen Naranjo."*¹⁵⁶

RESPUESTAS INCIPIENTES DE LA SOCIEDAD COSTARRICENSE

¿Qué apoyo ofrece el Estado y la sociedad costarricense a la madre que trabaja y a sus hijos?

El movimiento de guarderías infantiles en Costa Rica no se inicia sino a partir de la segunda mitad del presente siglo; en particular, en la década de 1970.

Hacia 1952 aparece la primera guardería infantil estatal, con el nombre de Guardería de Prevención Social, fundada por iniciativa del Departamento de Prevención Social del Ministerio de Trabajo y Previsión Social. En su justificación ante la Asamblea Legislativa, se reconoce que las guarderías serán un respaldo, pero se expresa preocupación de que conduzcan al "parasitismo social". La aceptación de niños se condiciona a que la madre tenga un empleo permanente, "que haya sido siempre buena trabajadora, constante y esforzada y que si tiene esposo, éste se halle incapacitado física o mentalmente para trabajar."¹⁵⁷ Se retoma el tema de que serán exclusivamente para hogares que no puedan afrontar sus responsabilidades normalmente.

En 1952 el Ministerio de Salubridad abre una casa cuna para un pequeño grupo. Esta pasa al Ministerio de Trabajo y Previsión Social en 1960, por falta de fondos para una atención integral. Se integran ambas Casas del Niño.

Una maestra da clases a los niños del grupo de edad establecida. Empero, las encargadas de los niños durante la mayor parte del tiempo, "cuidan a los niños procurando que se mantengan limpios y peinados." Tienen escasa preparación primaria. La mayor parte se había iniciado como empleadas domésticas.¹⁵⁸

En 1961 1963 se fundan dos guarderías religiosas para 30 niños cada una: el Amparo de Niños San Pedro de Claver y la Guardería del Buen Pastor, en Barrio Cuba, fundada por el Rector de la Congregación en Inglés de la Iglesia Episcopal. En ésta había una cocinera y una sola encargada, con educación de VI

¹⁵⁶ Naranjo, Carmen. *Homenaje a don Nadie*. San José: Editorial Costa Rica, 1981, p. 131.

¹⁵⁷ González Alfaro, 1966, el destacado es nuestro

¹⁵⁸ *ibid*, pág. 34

grado de primaria, quien también tenía que lavar y planchar la ropa.¹⁵⁹

En 1965, cuando González Alfaro realizó su estudio, estas únicas tres guarderías existentes atendían un total de 100 niños. La mayoría pertenecía a hogares incompletos, hijos de madres solteras, con bajos ingresos. Casi tres de cada cuatro madres trabajaban como empleadas domésticas. Concluye que las guarderías infantiles existentes no estaban llenando su cometido en el aspecto formativo de los niños.

En este período, hasta 1965, deben caracterizarse como instituciones de beneficencia, asistenciales.

Diez años después, Carboni Monge se propuso averiguar las acciones que hubieran emprendido el Estado, partidos políticos y organizaciones populares, en torno a las guarderías.¹⁶⁰ Entre éstas, la Alianza para Mujeres Costarricenses tenía como meta un amplio programa. No así el Sindicato de la Empleada Doméstica. En referencia a los partidos políticos, tanto Liberación Nacional como la coalición de partidos de izquierda proponían su desarrollo; no así Unificación, representante de sectores agro-exportadores.

Carboni Monge evaluó las tres guarderías existentes en 1974: la del MTSS, Iglesia Católica y Episcopal. La cobertura total era de 193 niños. El personal se juzgó escaso y poco adecuado en dos de ellas; los recursos, insuficientes. En la Guardería de la Iglesia Católica se obtiene un total de 50 niños por adulto.

Casi la totalidad de la demanda de beneficiarios era de madres solteras de barrios marginales. Trabajaban como empleadas domésticas.

Hay un lapso de 10 años entre ambas investigaciones sobre guarderías: 1966-1976. Es notoria la similitud de las conclusiones en ambas y simbólico el número de niños atendidos.

ACCIONES EN EL PERIODO DE ESTATISMO SOCIAL

*La humanidad está de parlo
para la nueva palabra.
No le me quedas atrás
debo seguir la marcha.
Debemos cuidar ja aurora
un mejor tiempo aguarda:
Libre, Libre.
Sin estigmas, sin pobreza, sin amarras.*
Janina Fernández¹⁶¹

Comentamos que las políticas de modernización dentro del modelo participativo requerían de un Estado fuerte. La contribución del sector público al producto interno-bruto (PIB) fue el 12.8% en 1957; de 21.8% en 1977 y de 23.4% en 1978.¹⁶²

¹⁵⁹ González Alfaro, 1966.

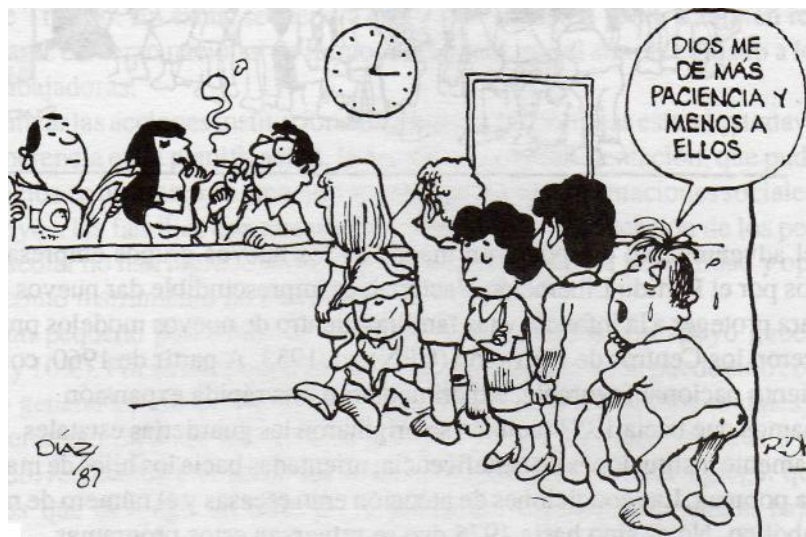
¹⁶⁰ Carboni Monge, 1976.

¹⁶¹ Fernández, J. Certeza. San José: EDUCA, 1982, pág. 58.

¹⁶² Fallas, 1981, pág. 90, con base en OFIPLAN, 1980.

El período de crisis iniciado en 1974 no detuvo el crecimiento del sector público. El empleo de este sector pasó de 86,900 en el año 1973 a 111,300 funcionarios en 1976.¹⁶³ Entre 1982 y 1984, el sector público acogió a 111,128 empleados, mientras que el privado despidió a 50,306 trabajadores.

En 1980 el desempleo abierto era de 7.8%. El subempleo visible y la tasa de desempleo invisible correspondían a 4.9% y 4.1%. En total, comprende un 16.8%. Interpretamos estas cifras para acotar que en Costa Rica viven 307,393 adultos sin trabajo o con salarios que no cubren las necesidades mínimas. El Estado cumple una función de estabilizador, al abrir su estructura para acomodar en ella a una buena parte de los trabajadores que suprimieron los empresarios.¹⁶⁴



Solís y Esquivel delimitan las razones de este crecimiento a tres niveles. Por un lado, se fortalecen instituciones cuya actividad pueda compensar la recesión. Por otro, como acción preventiva destinada a ayudar a los sectores marginados de la producción y a los sectores empobrecidos, cuyo número ha aumentado. Este programa cobra urgencia al incrementarse los conflictos laborales y comunales. A la vez, los insumes requeridos por estos programas estatales (alimentación, construcción) contribuyen a reactivar sectores productivos específicos. Las guarderías y centros infantiles se acoplan bien a estos afanes.

En la comprensión dinámica e histórica de los procesos involucrados en la atención infantil y el apoyo a la madre trabajadora, procede analizar las funciones y estructuras en las instituciones pertinentes. Referenciamos los Ministerios de Trabajo y Seguridad Social, Salud, Educación, el IMAS y el PANI.¹⁶⁵ Los

¹⁶³ Solís y Esquivel, 1981, pág. 75.

¹⁶⁴ Dirección General de Estadísticas y Censo. Encuesta Nacional de Hogares, marzo 1984.

¹⁶⁵ Se detalla en Chavarría 1983,1987. Posteriormente a la investigación de campo se creó la Oficina de la Mujer, en el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.

documentos consultados se enumeran en la bibliografía, en sección aparte.



Con el advenimiento del poder en manos de los nuevos grupos empresariales, representados por el Partido Liberación Nacional, es imprescindible dar nuevos rumbos al Estado. Para proteger a la infancia y las familias, dentro de nuevos modelos productivos, se instituyeron los Centros de Nutrición (GEN), en 1953. A partir de 1960, con una tasa de crecimiento nacional favorable, experimentaron una rápida expansión.

Afirmamos que hacia 1953 también se originaron las guarderías estatales. Pero éstas eran básicamente instituciones de beneficencia, orientadas hacia los hijos de madres solas en extrema pobreza. Las condiciones de atención eran escasas y el número de niños atendidos, simbólico. No es sino hasta 1975 que se refuerzan estos programas.

Mientras se universalizaba la educación primaria y se fortalecía la secundaria, la educación preescolar continuó con una baja tasa de incremento (4% a 5%). Al igual que las guarderías, en los años setenta amplía su cobertura rápidamente y se fortalece con la incorporación de componentes educativos en los Centros de Nutrición.¹⁶⁶

El fuerte incremento de participación de la mujer en la fuerza de trabajo se evidencia en los setentas, con el crecimiento del PIB y los patrones de desarrollo que se propician. En 1975, durante la administración liberacionista de Oduber, se estableció el programa de guarderías CINAI. Se destinaban recursos a las instituciones del Estado "que tienen a su cargo la ayuda social complementaria del ingreso a las familias de escasos recursos."¹⁶⁷ Se da prioridad al Programa Salud, Alimentación y Nutrición. En éste se inscriben los Centros Infantiles de

¹⁶⁶ M.E.P., 1971a.

¹⁶⁷ Ley No. 5662 de 23 de diciembre de 1974.

Atención Integral (CINAI), con el objetivo de "*permitir a las madres costarricenses incorporarse y participar en el desarrollo socioeconómico del país, eliminado el riesgo que esto implica para el niño.*"¹⁶⁸

El programa Centros Infantiles de Atención Integral contaba con financiación del Fondo de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares (DESAF) y la participación de los Ministerios de Trabajo, Educación y Salud, bajo la dirección de este último. Para tal propósito, en 1965 se transformaron nueve CEN, que atendían unos 2,500 niños. Sus objetivos se refieren a promover:

- el bienestar *social, económico, educativo* y de salud del grupo materno-infantil.
- la participación del grupo familiar y de la comunidad en los programas;
- la definición de una política de protección integral al niño en edad preescolar.¹⁶⁹

A partir de los años ochenta se agrega un sistema paralelo de guarderías bajo el Ministerio de Trabajo. En éstas, se atendía casi 1.000 niños en 1988. También representan un importante esfuerzo nacional de proporcionar más que el simple cuidado a los hijos de madres trabajadoras.

Al analizarlas acciones institucionales, empero, las políticas estatales todavía carecen de una coherencia en la planificación, la acción y la retroalimentación, que pudiera situar estos servicios en un marco de atención acorde con las transformaciones sociales actuales.

El apoyo a las familias con una madre trabajadora y la educación de los pequeños en edad preescolar no han logrado utilizar, institucionalmente, su posibilidad y oportunidad de servir como instrumento de transformación social.¹⁷⁰

Sólo un pequeño porcentaje de los niños son atendidos con apoyo gubernamental (entre 7% y 10%). Por su cobertura, requisitos y orientación, no se puede sino concluir que el modelo general es asistencialista. Este es rebasado por los hechos sociales. En zonas urbanas cerca del 50% de las mujeres en edad fértil están incorporadas a un trabajo remunerado, realizando un trabajo socialmente necesario. Conviene agregar que en 1983 los salarios que devengó un 60% de la población costarricense estaba bajo el nivel requerido para la subsistencia. Las guarderías privadas son pocas y costosas. No logran satisfacer las necesidades de la mayoría de la población trabajadora.

Para las madres que logran matricular a sus pequeños, el cuidado es bueno. Si bien es cierto que a nivel operativo se adicionan componentes de educación

¹⁶⁸ *idem*. El destacado es nuestro

¹⁶⁹ Decreto Ejecutivo No. 5828—SPPS, 3 de marzo de 1977, el destacado es nuestro.

¹⁷⁰ Cfr. Chavarría y Pérez, 1991.

formal, continúa siendo difícil el desarrollo armónico del niño y la aceptación del trabajo de la madre desde un punto de vista normativo.¹⁷¹

Las instituciones a cargo de la educación y atención del preescolar han aumentado sensiblemente su cobertura y sistematización en el último decenio. Empero, esta rápida expansión no ha sido paralela con el desarrollo de un marco coherente de atención.

Expuesto así el problema, procede preguntarnos sobre algunas de las dificultades concretas que enfrenta nuestro sistema de apoyo a la socialización y atención del preescolar.

LA COORDINACIÓN INSTITUCIONAL EN TORNO A LA SOCIALIZACIÓN Y ATENCIÓN DEL PREESCOLAR

*¿quién es quién en esta tierra
con la aventura agotada
con el cuento contado
con la canción gritada
con la poesía silenciada
con la pintura adornada
con la verdad amaestrada
con ¿ajusticia aniquilada?*
Carmen Naranjo¹⁷²

Por tópicos, el análisis institucional revela lo siguiente:¹⁷³

Políticas generales

- a. La formulación de políticas nacionales de *promoción social* de los sectores "*más débiles*" corresponde al IMAS. El desarrollo de las políticas sociales para el trabajador y su familia es responsabilidad de la Dirección Nacional de Seguridad Social (M.T.S.S.). Ambas áreas convergen en momentos particulares, pues la población trabajadora y los sectores *más débiles* (incluso los desempleados) no se excluyen mutuamente. A la Dirección de Planificación, Programación y Estadística del M.T.S. S. le compete "*examinar y formular proyectos sobre política social.*" Estas duplicaciones se destacan en el Cuadro 12.
- b. Dos instituciones tienen el encargo social *de propiciar la incorporación de la mujer al trabajo*: la Dirección de Promoción Socio-Laboral (MTSS) y el Subprograma CINAI (Ministerio de Salud), lo mismo que el IMAS pues la mujer con frecuencia forma parte de los *grupos marginales*.

¹⁷¹ Chavarría, 1991b, Chavarría y Pérez, 1991

¹⁷² Naranjo, C. *Homenaje a don Nadie*, San José: Editorial Costa Rica, 1981, pp. 12-13.

¹⁷³ Cfr. *Documentos consultados, en la Bibliografía*

- c. Finalmente, el IMAS procura la participación en la creación de todo tipo de programa para mejorar la condición social, cultural y económica *de los grupos afectados por la pobreza*. De este modo, incluye un gran sector trabajador y de mujeres.

Protección y atención del niño

En cuanto a las políticas de protección y atención del niño, al *Patronato Nacional de la Infancia* corresponde *velar para que se cumplan las leyes protectoras de la infancia; a la Dirección Nacional de Seguridad Social*, para que se cumplan las disposiciones legales en relación con *la promoción social y el bienestar*.

Al Patronato, recomendar las normas para *coordinar las políticas de todo programa y servicio de protección al menor y a la madre, y para instituciones al cuidado del niño*.

El Departamento de Preescolar (MEP) propone normas, procedimientos, políticas y estrategias de educación inicial para niños, padres y comunidad; *norma, orienta y supervisa las actividades públicas y privadas en relación con los niños de cero a seis años y sus padres*. Al Programa CINAI, corresponde *proponer una política de protección integral al niño*. Entre los principios del IMAS se encuentra el promover la protección del niño. En el Ministerio de Trabajo, al Departamento de Bienestar de la Familia le corresponde: *realizar diseños metodológicos de modelos de guarderías, elaborar un plan maestro para su establecimiento y dictar normas para su administración, realizar estudios de la problemática especial de la mujer y del menor, con el fin de brindar el fortalecimiento socioeconómico e incorporación en el mercado de trabajo de la mujer*.

No es favorable tal duplicación administrativa en la construcción de lo social, máxime cuando la mayoría de estas políticas carecen de componentes que las hagan realizables.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Esto sin contar la Oficina de la Mujer del MCJD o el Instituto del Niño.



Podemos detallar algunos aspectos:

El Patronato Nacional de la Infancia (PAÑI), institución autónoma creada durante la administración Orlich, tiene entre sus fines:

- a. Velar porque se cumplan las leyes protectoras del menor de edad y de su madre, vigilando el buen funcionamiento de las instituciones públicas y particulares que con ellos se relacionen.
- b. Crear los servicios que constituyen la defensa legal del menor de edad y de su madre.
- c. Prestar los servicios y ejecutar las obras y programas en protección del menor de edad y de su madre que no estén a cargo de otros órganos especializados.
- d. Colaborar con las dependencias administrativas del Estado en programas de beneficio para la comunidad que tiendan a brindar al niño y a la madre mayor protección.¹⁷⁵

Tiene entre sus atribuciones:

- *Pronunciarse sobre la fundación de asociaciones, comités, guarderías y otras instituciones de carácter particular dedicadas a menores, en cuyo caso los organismos públicos encargados por ley de resolver sobre su creación deberán oír previamente el criterio del Patronato.*
- *Recomendar las normas positivas que tiendan a coordinar la política social de*

¹⁷⁵ Ley Orgánica del Patronato Nacional de la Infancia, 1964. Artículo 5o., incisos a.b.d

todos los organismos públicos que mantengan servicios, programas y obras de protección al menor de edad y la madre.

— Recomendar las *normas técnicas para el buen funcionamiento de las instituciones de carácter público y particular, dedicadas al cuidado físico o moral del menor*-¹⁷⁶

El Patronato no cuenta con ningún programa para crear centros de atención para los niños durante la jornada laboral. No ha recomendado las normas técnicas para instituciones de cuidado al niño, ni las de coordinación.

A pesar de que la Ley Orgánica de la institución estipula que debe velar para que se cumplan las leyes protectoras del menor y de la madre, no supervisa para que esa jurisprudencia sea efectiva en la práctica.

A modo de ejemplo, el Artículo 100 del Código de Trabajo señala que:

*Todo patrono que ocupe en su establecimiento más de 30 mujeres quedará obligado a acondicionar un local a propósito para que las madres amamenten a sus hijos sin peligro..*¹⁷⁷

A pesar de la legislación progresiva, hasta 1981 no existía ningún centro que cumpliera con este reglamento, ni había ninguna supervisión al respecto. A raíz de su estudio, Casasela y colaboradores concluyen:

*El Patronato Nacional de la Infancia es la institución autónoma encargada de proteger a la madre y al menor, velando porque se cumplan las leyes que estipulan dicha protección y a la vez creando servicios que contribuyan a ello. A pesar de los fines para los que fue creada..., en la actualidad se dedica a intervenir en asuntos de tipo legal que afectan a los menores, a atender abandonos, maltratos, de ambulaciones, conflictos familiares que involucren directamente al niño. Lo expuesto indica que la entidad se centra más en la atención de las consecuencias que en la situación.*¹⁷⁸

En los servicios que deben prestar distintas entidades, también se advierten importantes traslapes (consúltese el *Cuadro 12*). Finalmente, casi todas las entidades revisadas asumen como objetivos o funciones la promoción social, cultural, económica y, en algunos casos, nutricional, de la familia y comunidad.

¹⁷⁶ *Ibid.* Artículo 6o., incisos n.º, p. El destacado es nuestro.

¹⁷⁷ Asamblea Legislativa de Costa Rica, Código de Trabajo. (San José, República de Costa Rica, 1976, pág. 45).

¹⁷⁸ Casasola y colaboradores, 1980, págs. 92-93.

CUADRO 12
Esbozo comparativo de las funciones de diferentes entidades estatales a cargo
de programas materno infantil, 1982

Institución y dependencia (Programas entre parentésis)	Señalar políticas Normas	Coordinar Recomendar Normas para coordinar	Supervisar	Brindar servicios	promover	Estudiar Evaluar
IMAS	Promoción social (sectores débiles)	Promoción social (sectores débiles)		-Promoción social (sectores débiles) -Participación económica (capacitación)	-Particip. Econ. -particip. Popular. -Programas cult., social, econ. -protección niño	
MTSS: Dept. de Bienestar Familiar	-Modelos Guard. -Normas admin. guard					Mujer menos familia
MTSS: Dir. Nac. Seg. Soc.	-Seguridad social -Políticas sociales -Medidas cumplim. disposiciones	-con instituciones (promoción, seguridad, previsión, servicios sociales)	-disposiciones legales, previsión, seguridad, promoción social, servicios sociales (trabajadores y familias)	-Servicios Social (Inc. Guard.) Y (Trabaj. fam.) Actividades educat. De capacitación	-unidad de servicio social en empresa -actividades educat. De capacitación	-seguridad social -controlar y evaluar actividades
Dir. Planif. Progr.	Pol. social					-examina, analiza, formula, Evalúa; - Políticas sociales -Programas -Trabajo, Bienestar previsión/serv. sociales
DESAF y M.S (Salud, Alim., Nutr.)				-Condiciones Desarrollo (niños) -Desnut. (niños 0-6)		
(Alim. Y Nutr.)	Pol. Nutrición			CENCINAI -alimentos (Niños, madres, familia)		

(Invest. Eval.) INCIENSA	Y				-educ. Preesc. (ICEN) educ. y nutr. Educación, hábitos higiene y nutrición		Estado Nutric. (niños y CEN) Desnutr. Causas
P.A.N.I		Normas : Instituciones/ Cuidado niño	Prog. Y serv. Al menor y la madre	Leyes protectoras (Madre y niño) Guarderías asociaciones	Protección (madre, niño)	Informac. Y respons. padres	-menores y familia
MEP: Preescolar.	Dept.	Educación inicial (padres, niños, comun.) actividades: niños y padres	Instituciones atención al niño	Actividades hacia niños y padres.	Ed. Preescolar (niños padres, comunidad)	-sensibilizar a padres y comun.	Planes y programas de atención al menor, materiales. Particip. Fam. Y comunidad
M.S: Nutric.	Dept.				Protección nutr. (grupos +vulnerables) -hábitos nutric. Higiene -programa educativo -bienestar social, económico, educativo (madre-niño)		Particip. Fam. Y comunidad
(Progr. CINAI)		Protección integral niño				-Particip. promoción familiar y comunidad. -incorporar mujer mercado de trabajo	Y Evaluar CINAI

Recapitemos: la segmentación de los problemas en áreas y entidades distintas responde a un enfoque positivista y claramente ideologizado. Esta



división del problema en compartimentos evita tomar medidas integrales e integradoras. Por otro lado, la notoria duplicación de funciones suscita interrogantes acerca de la burocratización de los problemas. No existen componentes claros que permitan la realización de funciones.

Sobresale la falta de investigación y evaluación. Otras investigaciones previas¹⁷⁹ coinciden en estos aspectos.

En 1980, la Dirección General de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares realizó un estudio de sus programas, a petición del Presidente Carazo. Señala la considerable falta de información confiable sobre los programas financiados y su avance real. Se carecía totalmente de estudios y evaluaciones de los efectos de los programas; éstos no se presupuestan. Se menciona, entre las dificultades, la renuencia de algunas instituciones de suministrar información a la Dirección General de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares, rectora de éstos.

La carencia de investigación y evaluación representa un problema serio; sin esta retroalimentación se caerá inevitablemente en un activismo que difícilmente solucionará los problemas de fondo.

También se plantean problemas de coordinación. Se señalan los siguientes puntos álgidos: crecimiento desarticulado, *"lo cual ha producido una atomización de recursos, que tiende a que la eficacia en términos de acción directa sobre el beneficiario sea muy baja"*.¹⁸⁰



¹⁷⁹ Alvarez y otros, 1981; Gutiérrez y otros, 1981; Granados y otros; Arias y col.; Behm Ammezini y col.; Dirección Nacional de Asignaciones Familiares, 1980.

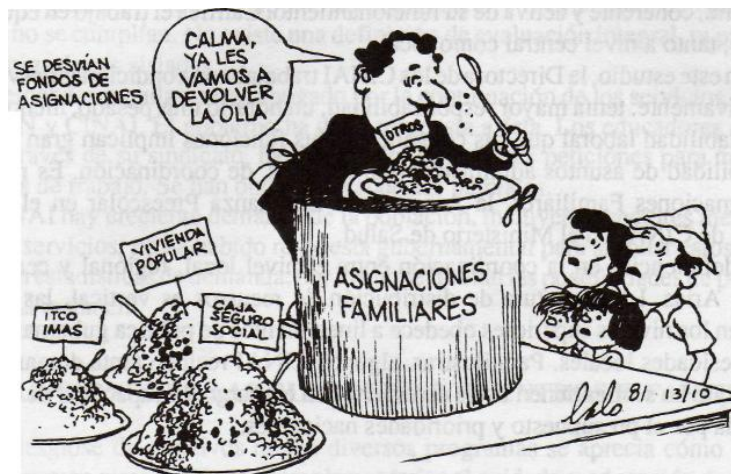
¹⁸⁰ DESAF, 1980, pág. 62

La diversidad programática hace muy difícil la coordinación interinstitucional para un rendimiento efectivo y racional de los recursos. Cada institución solicita y demanda asignaciones presupuestarias "en detrimento de la especialización para la que fuera concebida cada unidad ejecutora;" se encarecen, pues, los costos reales de las actividades.¹⁸¹

Entre los elementos que inciden negativamente en el manejo del programa de Salud, Alimentación y Nutrición de Asignaciones Familiares, Álvarez y colaboradores citan: duplicación de funciones; poca difusión de los resultados de investigaciones; dificultades laborales; falta de coordinación interinstitucional, lo mismo que a nivel interno: en cada una existe una Oficina de Asignaciones Familiares que actúa independientemente del resto de la institución.¹⁸²

Una serie de denuncias de anomalías en el manejo de fondos de Asignaciones Familiares salen a la luz pública.¹⁸³ Se resaltan malas prácticas de contabilidad, malos manejos de recursos económicos y, en algunos casos, apropiación indebida de fondos. El Contralor de la República, en diciembre de 1984, reseña como preocupante la ausencia de definiciones de políticas y estudios en la asignación de fondos.

Por otro lado, a partir de 1987, el presupuesto de Asignaciones Familiares se ha recortado en un 33% para traspasarlo al Banco de la Vivienda.¹⁸⁴ En el marco interpretativo anterior se discutió esta tendencia reciente propiciadora de una centralización de recursos que beneficia a algunos sectores a costa de los programas distributivos de beneficio popular.



¹⁸¹ *Ibid.*, p.62.

¹⁸² Álvarez y colaboradores, 1982

¹⁸³ Cfr. *La Nación*, Salud denunció anomalías en el manejo de fondos de CEN-CINAÜ, 18 dic. 1984, pág. 4 a; *Contralor denuncia descorden en Asignaciones Familiares*, 20 dic. 1984, pág. 8 A; *Alarma por a anuncio de otra anomalía en CEN-CINA*", 5" mayp 1985, pág. 8 A; *Revelan anomalías en Asignaciones Familiares*, 8 de febrero de 1987, pág. 6 A.

¹⁸⁴ Cfr. *Supra*, 1987.

Referente a los proyectos de la Dirección de Promoción Socio Laboral del Ministerio de Trabajo, un estudio argumenta que no se sistematiza la experiencia; no se reflexiona; no hay cientificidad en las acciones ni orientación técnica con respecto de los modelos de intervención.¹⁸⁵

En cuanto a los CEN, ante la inclusión de la educación preescolar, un estudio coordinado por las licenciadas Méndez, Ugalde y Malavassi¹⁸⁶ incluyó respuestas de 43 CEN que habían experimentado con horarios diferenciados por edad. En el momento de la encuesta, un promedio de 33 niños por CEN recibían educación preescolar.

Más de un 80% de las directoras opinaron que no contaban con material educativo; que era insuficiente o inadecuado. Más de la mitad, que la planta física del Centro era reducida en tamaño. Casi 40% informó contar con poca o ninguna asesoría.

Un análisis de las respuestas indica que las maestras se debaten entre las ventajas de grupos más pequeños, con su consecuente posibilidad de brindar mayor atención individual, y la ventaja que significa compartir las experiencias con pequeños de edades diferentes. Es a todas luces obvia la insuficiencia de una maestra para un promedio de 33 niños que fluctúan entre los dos y los seis años.

Para la educación general en preescolar, es notorio el crecimiento sobre todo urbano, a partir de 1970. La cobertura en este ciclo se ha ampliado considerablemente para alcanzar a más de la mitad de los niños de edad correspondiente; sigue siendo insuficiente ante la presión por cupos. La mayor dificultad de este ciclo reside en un concepto bancario de la educación y al alto número de niños que debe atender cada maestra.

En CINAI, Granados Arias¹⁸⁷ estudia la estructura técnica y administrativa. Su conclusión nos remite a la complejidad. La división de funciones no facilita la responsabilidad clara, coherente y activa de su funcionamiento. Califica el trabajo en equipo como simbólico, tanto a nivel central como local.

Según este estudio, la Directora de los CINAI trabajaba en condiciones desventajosas, comparativamente: tenía mayor responsabilidad, un horario más pesado, menor salario y menor estabilidad laboral que sus congéneres. Sus funciones implican gran dispersión: responsabilidad de asuntos administrativos, técnicos, de coordinación. Es responsable ante Asignaciones Familiares, la Asesoría en Enseñanza Preescolar en el MEP y el Programa de CINAI en el Ministerio de Salud.

Hay deficiencias en la coordinación entre el nivel local, regional y central,

¹⁸⁵ Gutiérrez Badilla y colaboradores, 1981.

¹⁸⁶ Méndez, Ugalde y Malavassi, 1980.

¹⁸⁷ Granados Arias, 1981

relata Granados Arias. La estructura de distribución de recursos es vertical, las decisiones tomadas en los niveles superiores obedece a lineamientos de política gubernamental más que a necesidades locales. Para ilustrar, algunos CINAI reciben tanta demanda por sus servicios que no se mantienen listas de espera. Sin embargo, la capacidad de atención se ve limitada por el presupuesto y prioridades nacionales.



En la formulación del presupuesto por programas no participaban todos los niveles directamente involucrados: era confeccionado centralmente. *"Esto induce a que no exista una verdadera coordinación entre las necesidades del nivel local y la asignación otorgada."*¹⁸⁸ A la vez, los centros particulares desconocen con qué recursos cuentan, por la falta de coordinación.

La coordinación de centros infantiles pertenece al Departamento de Nutrición de la División Ejecutiva del Ministerio de Salud. Son funciones de este Departamento mejorar el estado nutricional de la población costarricense. Granados Arias señala que los Centros Infantiles tienen funciones más amplias; uno de los problemas surge al rebasar los objetivos de ese Departamento.

En el Programa CINAI, se estipulan la investigación y la evaluación integrales; estas funciones no se cumplían. No existe una definición de evaluación integral, ni prioridades para investigaciones aisladas.

Las demandas populares han abogado por la continuación de los servicios brindados por los CEN y CINAI. El gobierno ha dado respuesta a ésta. Los educadores de CEN y CINAI, a través de su sindicato, han realizado importantes peticiones para mejorar las condiciones de trabajo. Se han obtenido respuestas parciales.

¹⁸⁸ *Ibíd.*, pág. 45

En CINAI hay creciente demanda de la población, incluyendo sectores medios, para utilizar sus servicios; no ha habido respuesta gubernamental para ampliar estos recursos. No se llevan estadísticas de demanda, por lo que se limitan las posibilidades de presión por parte de esta instancia.

OTRAS FUNCIONES DE LAS GUARDERÍAS Y CENTROS INFANTILES

En el desglose de objetivos de los diversos programas se aprecia cómo estas instituciones asumen otras funciones complementarias al cuidado y educación de los niños. Ya se ha discutido ampliamente la función de socialización. Se contribuye directamente a propiciar actitudes y valores acordes con las necesidades de producción social y del mantenimiento de las relaciones preestablecidas (sumisión, paciencia, respeto, etc.).¹⁸⁹

Vale la pena comentar, a grandes rasgos, desde qué espacio ideológico y organizativo se llevan a cabo estas otras funciones: nutrición complementaria, educación familiar, organización de las comunidades, creación de empleo y estabilización política.



Nutrición complementaria

En este sentido, cabe hacer patente el rol del Estado como complemento a las insuficiencias salariales. La cobertura es relativamente amplia en comparación con otros países de América Latina e incluso los EEUU: alrededor de 6% de los niños entre 2 y 5 1/2 años de edad. Aparentemente el Estado asume parte de los costos de producción.

Por otro lado, recordamos el estudio de Mata, quien concluye que los programas no proveen un complemento dietético, sino más bien una sustitución de

alimentos, del mismo valor nutritivo que consumirían los niños en sus hogares.¹⁹⁰



Behm Ammezini y colaboradores analizan la alimentación complementaria:

La justificación de esta acción institucional evidencia una especie de confesión, ya que si suponemos que una de las razones más importantes de la existencia del Estado (...) es la de crear las condiciones sociales apropiadas para que dignamente cada familia pueda desarrollarse como tal, entonces la entrega de estos alimentos, como una tarea permanente e importante dentro de la acción estatal es el reconocimiento de que ha fallado en ésta, su tarea fundamental¹⁹¹

En relación con la participación comunal que se plantea en los programas oficiales,

(...) se hace mención a la participación comunal aludiendo con ello a la necesidad de que comunidad y gobierno se articulen para la solución de los problemas nacionales en el campo de la salud y la nutrición, pero en última instancia, la misma estructura burocrático-administrativa impide que esto sea así. (...) Tanto las políticas generales como las consideraciones específicas emanan de los niveles directivos de dicha estructura institucional. El diagnóstico del problema es realizado previamente por medio de expertos... Así, el origen de la desnutrición infantil difícilmente se encontrará en un problema de clases o de relaciones sociales de producción, sino en

¹⁸⁹ Chavarría, 1987; Chavarría, 1991b; Jiménez y col., 1983; cfr. Camoy, 1976

¹⁹⁰ Mata, 1981

¹⁹¹ Behm Ammezini y colaboradores, 1981, págs. 195-196.

*otros de tipo técnico. El diagnóstico, una vez realizado, definirá las acciones institucionales pertinentes. La participación comunal se caracteriza básicamente por la inscripción de ciertos elementos de ésta, dentro de la ya existente dinámica institucional. En este sentido la comunidad juega un papel pasivo y no hay por tanto, coparticipación f...).*¹⁹²

Educación familiar y participación de los padres

En el espacio de *participación de los padres* es significativo su aprendizaje informal e indirecto sobre los roles esperados: obedecerla reglamentación, colaborar cuando se les solicite, asistir a las charlas, y por lo demás, no inmiscuirse demasiado en las acciones del centro. Estos roles son trazados para los padres de todos los centros, con excepción de los de las guarderías privadas visitadas.¹⁹³

Por lo general, no se invita al padre a visitar el centro para interactuar con los niños en actividades educativas, cotidianas; sólo para eventos y actos especiales. La familia es concebida como problema. La única verdad es la que dicta la escuela. No hay una interacción simétrica en relación con el desarrollo del pequeño.

Alrededor de la mitad de los padres entrevistados opinaba que las reuniones debían ser diferentes e incluir aspectos más relevantes al desarrollo del niño. La mayoría de las reuniones se centraba en solicitar *colaboración*. Algunas pocas, en charlas educativas, pero con un enfoque hacia la desviación social (maltrato, abuso, alcoholismo).

No se compartían dimensiones importantes en la educación y desarrollo de los niños, que significasen que los progenitores se involucraran en tareas y objetivos comunes. Por ejemplo, no se intercambiaba información sobre los objetivos y metas de la educación, no se solicitaba colaboración para complementar las actividades educativas, etc.

Por último, los roles de comunicación padres-centro están pre-definidos, por lo que se coarta el uso de la palabra acción-reflexión.

Muy pocos padres creían tener influencia en el quehacer de los centros (menos de un 20%). La mitad favorecía una mayor influencia.

Se ha señalado que la participación de los padres en los programas infantiles usual-mente es concebida como una contribución predeterminada en aspectos bien delimitados; a la vez, con recepción de las excitativas que imparten los centros. Esto último, en particular, en los centros de carácter asistencial.

Freiré, se evita una reflexión-acción en torno a las realidades del centro y de la

¹⁹² *Ibid*, págs. 196-197.

¹⁹³ Cfr. Arias colaboradores para CINAI; Castro Poltronieri, 1975 y Jiménez y colaboradores, 1983, para jardines infantiles; Chavarría 1983, 1987

familia Estas acciones contribuyen a una mistificación de la realidad educativa.¹⁹⁴

Los estereotipos o prejuicios ideológicos con respecto de los padres y niños se i en algunas respuestas a las encuestas. Alrededor de una tercera parte del personal testaba que a los padres les faltaba interés por las actividades y eran irresponsable: *único que les interesa es tener dónde dejar sus niños*)." Los niños con problemas, a si eran *"malcriados y desobedientes."* Asimismo, las dimensiones en que se solicita la colaboración y el nivel de deliberación conjunta en torno a un problema común son suman pobres.¹⁹⁵

Presenciamos algunos estereotipos sobre el trabajo de la madre y la atención d(queño en guarderías, manifestados por personas que —precisamente— atendían a si ños. Ante la pregunta: *"Si la madre no necesita trabajar, es preferible que no lo mientras tenga hijos de menos de tres años de edad,"* una enorme mayoría de las maestras y asistentes manifestaron estar muy de acuerdo, con contadas excepciones.

De nuevo, ante la pregunta: *"cuando la madre trabaja, lo ideal es que los niños pequeños sean cuidados en su propio hogar o en el hogar de un pariente cercano"* casi la totalidad del personal de los centros infantiles y jardines estatales manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo.

Es grave la contradicción que se plantea cuando el mismo personal encargado atención del niño sugiere que la madre no trabaje si no es absolutamente necesario; hace, que deje a sus hijos en el hogar o en el de un pariente cercano (a cargo de un empleada o la abuela). Es una filosofía precaria, asistencialista, de lo que significa el cuidado de los hijos de la madre trabajadora y la incorporación de la mujer en el sistema del trabajo

En este sentido, Cataldo¹⁹⁶ revisa los distintos roles de participación asignados padres, en programas de educación y atención preescolar. Los sintetiza como se mu en el *Cuadro 13* (ver página siguiente).

Al consultar al cuadro derivamos la conclusión de que la participación de los padres se mantiene entre las dimensiones *del padre-como aprendiz* y, parcialmente, el de padre *como contribuyente*. En ningún caso se enfatizaba su participación como informante acerca del niño, en un sentido amplio; como consultor sobre los objetivos del programa menos aún, una participación en la toma de decisiones pertinentes y en la elaboración políticas de los centros.

Organización de la comunidad

En términos generales, esta es una función que se evidencia más en los

¹⁹⁴ Cfr. Castro Poltronieri; Laing, 1976.

¹⁹⁵ Chavam'a, 1983

¹⁹⁶ Cataldo, 1980

plantearme de intenciones, consignados en documentos, que en la realidad.

CUADRO 13

Concepciones sobre el papel de los padres en programas de atención preescolar, según Cataldo, 1980

Función general	Funciones o "roles"
El padre como agente con Autoridad	<ul style="list-style-type: none"> —Contribución en la elaboración de políticas. —Toma de decisiones sobre asuntos de la relación hogar-escuela —La relación hogar-escuela. —Maestro en la clase y en el hogar. —Asistente para-profesional en el aula. —Asistente voluntario en la clase. —Observador del programa y las actividades
El padre como contribuyente	<ul style="list-style-type: none"> —Informante acerca del niño. —Miembro del Patronato de padres para los proyectos. —Vínculo entre el niño y la escuela. —Receptor en reuniones y charlas
El padre no involucrado	<ul style="list-style-type: none"> -Agente socializador en el hogar y la escuela. -Lector de la literatura que ofrece el programa. -Manejo conductual del niño en el hogar. -Receptor de sugerencias y consejos del programa
El padre como aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> -Participante de actividades para educación de los padres -Agentes entrenado en programas sobre destrezas de los padres

Fuente: Cataldo, 1980, p. 175.



La concepción de la comunidad como un agregado, como un engranaje dentro de una maquinaria, ha impedido una real participación en torno al problema. Estas conclusiones confirman las de investigaciones anteriores.¹⁹⁷

Para los centros educativos y de atención estatales, la participación comunal está pre-delimitada, por lo que no se fomenta una integración activa de la comunidad al centro. El mismo carácter restrictivo, a puerta cerrada, no fomenta una consideración reflexiva de las necesidades y posibilidades para los niños. Se espera una colaboración sin participación.

Creación de fuentes de empleo

Esta es una notable función, no sólo en términos de contratación de personal, sino como estímulo a la actividad de construcción. Ya hemos comentado la importancia del Estado para amortiguar la recesión económica y los intentos para solventar las tasas de desempleo y subempleo.

El papel del Estado como "Estado benefactor"

La función política de los centros infantiles no debe menospreciarse. Cumple un relevante papel en el seno de una democracia política la protección de las clases marginales por parte del Estado, factor indispensable para mantener una estabilidad política. Asimismo, cobra relieve la transmisión ideológica, que también se

¹⁹⁷ Arias y colaboradores, 1984; Behm Ammezini y colaboradores, 1983

cumple con la organización de los servicios sociales infantiles.

LA ALIANZA DE MUJERES COSTARRICENSES Y LA ACCIÓN SOCIAL

La acción coordinada de organizaciones populares puede verse representada por la Alianza de Mujeres Costarricenses, creada en 1952 y afiliadas la Federación Democrática Internacional de Mujeres (FDIM). Tiene entre sus objetivos:

- Unir a todas las mujeres... para actuar en común por la plena vigilancia de "los derechos de la mujer, la infancia y la paz."
- Educar, organizar y movilizar a la mujer por la defensa de sus derechos, por la no discriminación, por la no explotación, por "una mejor educación y por el bienestar del niño y la familia."
- Promoverla integración de la mujer en las organizaciones populares y su participación activa en la lucha por "parques y guarderías infantiles", mejoramiento de los servicios públicos, trabajo, salud, educación.

En 1972, el Comité Nacional de Guarderías Infantiles en su seno, había planteado, junto con confederaciones de trabajadores y sindicatos, la necesidad de establecer guarderías infantiles para hijos de aseguradas directas, por medio de la Caja Costarricense de Seguro Social. Estas medidas no fueron acogidas en ese entonces. Más bien, se les acusa de deshacer hogares.

No es sino hasta 1975 que Oduber comienza a poner en práctica una gestión similar, con la creación de los CINAI.

En diferentes comunidades hay mujeres organizadas por la Alianza, con Comités pro Guarderías: Villa Neilly, Puntarenas, Siquirres, San Ramón, Cartago, Alajuela y Limón. En Limón se logró una guardería a través del M.T.S.S. En Hatillo 4, las mujeres consiguieron lote, una partida y la construcción de un Hogar-Escuela, sin que ninguna institución se encargara de su funcionamiento.

La A.M.C. ha participado también en las luchas por presupuesto de los CEN y CINAI, junto con las comunidades y organizaciones sindicales (ANEP, SEC).

En la manifestación de marzo de 1983, repartían un folleto informativo con puntos tan bien fundamentados que vale la pena rescatarlos. Se luchaba por más CINAI y guarderías:

- Por el futuro de esos niños que serán la Patria el día de mañana.
- Por la mejor armonía de la familia costarricense.
- Por una maternidad feliz sin renuncia de la profesión o el oficio.

- Por una juventud que no dude en incorporarse a la vida social activa y pueda prepararse para ello.
- Por un niño feliz y amado que no represente, de ningún modo, ni en ningún momento, un obstáculo para la superación de su madre.
- — Por una sociedad responsable que, al fin, brinde a la mujer en la realidad las posibilidades de superación que merece. Que signifique y enaltezca su función de madre y no le niegue el derecho al trabajo y al estudio.¹⁹⁸

Se destaca el carácter integrador, progresista y positivo entre otras concepciones discutidas. Suscribe la noción de guardería como instrumento para el cambio social. Establece la protección y la formación de los niños y la superación de la mujer para que, como madre, no omita su desarrollo profesional; como trabajadora, no sacrifique sus funciones de madre.

Se hace explícita también la necesidad de una sociedad responsable, que no dé un servicio asistencial aislado sino que lo brinde "dignificando" la función del niño y de la madre. Se incorpora la idea de preservar y desarrollarla personalidad del niño, requisito indispensable para la "incorporación activa del joven a la vida social futura."

Por último, se advierte una mayor consciencia de la necesidad de luchar no sólo por una ampliación del servicio, sino también por condiciones que mejoren su calidad. La siguiente boleta muestra su posición:

¿POR QUE DEBEMOS DEMANDAR MAS GUARDERÍAS Y CENTROS INFANTILES?

Porque ante la crisis actual, la mujer costarricense necesita integrarse al trabajo fuera de su hogar.

Los programas existentes bajo la dirección del Ministerio de Trabajo y del Ministerio de Salud, deben ampliarse:

- *Deben contar con mejor presupuesto en la alimentación.*
- *Algunas guarderías requieren con urgencia el mejoramiento de su planta física.*
- *El personal de preescolar debe tener posibilidades para ampliar sus conocimientos.*
- *Se debe contar con mejor material didáctico, que facilite el aprendizaje de los niños.*

Las madres trabajadoras en general deben mantenerse alerta, para no permitir que los servicios de guardería existentes sean disminuidos. Las guarderías son una conquista y un derecho de las trabajadoras y del pueblo en general.

¹⁹⁸ Alianza de Mujeres Costarricenses, 1983.

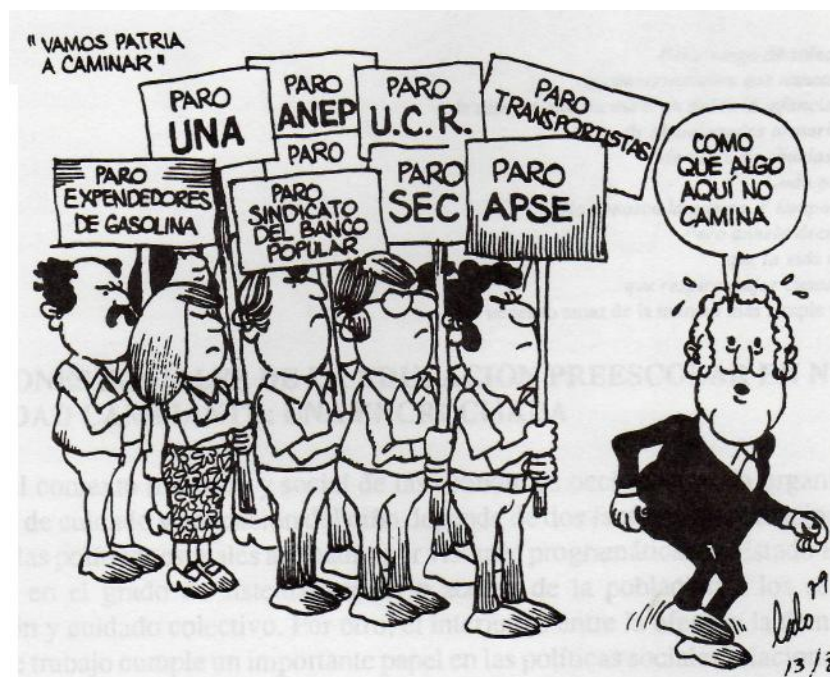
Alianza de Mujeres Costarricense, 1983

Aún recientemente, las directoras-maestras de CEN-CINAI han tenido que presionar para que se solucione su situación laboral.¹⁹⁹

Aparte de las luchas por el presupuesto de CEN y CINAI y por la estabilidad laboral del personal, se ha logrado la incorporación de una cláusula correspondiente a la formación de guarderías en diferentes convenciones de trabajo. Entre otras, las de las Universidades Nacional y de Costa Rica y las del sector bananero. En éstas últimas, la cláusula 32 de la Convención suscrita en 1982 por las compañías bananeras y los sindicatos señala que *las "empresas colaborarán... en el momento en que alguna institución del Estado disponga la creación de guarderías infantiles en las zonas en que operan las empresas."*²⁰⁰

En la Universidad Nacional se instituyó un centro infantil en 1983; en la Universidad de Costa Rica, se iniciaba en 1984, después de casi diez años de esfuerzo.

Por último, en coincidencia con este modelo, la incorporación de guarderías en empresas (por ejemplo, RECOPE) representa un importante logro; esta modalidad favorece el trato personal y cuidadoso del niño.



¹⁹⁹ *La Nación*, CEN-CINAI... a la deriva. 6 de diciembre de 1987, pág. 6 A.

²⁰⁰ Banana Development Corporation of Costa Rica (BANDECO), Productores Unidos de Banano S.A., Monte Líbano S.A., Compañía Bananera Carmen S.A., Frutera Atlántico S.A., Bananera Formosa S.A. y el Sindicato de Trabajadores Agrícolas de Plantaciones de Pocoquí y Guácimo (STAPPG), Sindicato de Trabajadores de Plantaciones Agrícolas (SITRAP) y Unión de Inspectores de Calidad y Embarque de Banano (UNINCAEBA).

CAPITULO III

Reflexiones finales

*Pero vengo de soledades últimas,
de conversaciones que nunca concluyeron,
de espejos que me miraron desde la infancia hasta ahora,
de abandonados armarios que fueron
de tías o de abuelas remotísimas.
Cuan poco he vivido,
No conozco la guerra. Y tampoco la paz. (...)
Pero anhelo decir en el poema
que la vida me conmueve,
que respiro mejor cuando me entrego
que necesito amar de la manera más simple y primitiva.²⁰¹*

FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN NUESTRA SOCIEDAD CAMBIANTE: UNA ENCRUCIJADA

En el contexto histórico y social de las economías occidentales, la organización de sistemas de cuidado y educación del niño depende de dos factores interrelacionados. Por un lado, las políticas estatales animadas por visiones programáticas de Estado Benefactor influyen en el grado de sistematización y acceso de la población a los servicios de educación y cuidado colectivo. Por otro, el interjuego entre la oferta y la demanda de la fuerza de trabajo cumple un importante papel en las políticas sociales relacionadas con la incorporación de la mujer al mercado de trabajo; asimismo, en el apoyo Estatal atinente.

En el campo socioeconómico, la incorporación de la mujer en la fuerza de trabajo cumple una función tripartita:

- a. Amplía la oferta de trabajo en relación con la demanda, lo que faculta un descenso general en el nivel de salarios.
- b. En la medida en que la mujer se incorpora en el trabajo remunerado, apoya una subsistencia familiar, con salarios individuales inferiores a lo necesario. Esto, a su vez, permite ampliarla capacidad de consumo de las familias y sirve de "estímulo" a la economía.
- c. Apoya, además, el mejoramiento de las condiciones de vida educación necesarias cuando aumenta la composición orgánica del capital.

Estas funciones de la mujer en la sociedad y del Estado en la educación de los jóvenes, inciden en las concepciones sociales sobre la familia. Asimismo, en los "roles" de hombres y mujeres y los valores, formas de pensamiento y orientaciones que se adscriben al desarrollo del niño.

²⁰¹ Gallegos, Mía. *Los reductos del sol*. S.J.: Editorial Costa Rica, 1985, pp. 124-125.



Como reflejo de esta triple función, poco visible, y de las características de Costa Rica como país dependiente, hay una tendencia a subvalorar el trabajo de la mujer dentro y fuera del hogar. A pesar de las indicaciones verbales en contra, se le resta importancia al desarrollo temprano del niño. Estos aspectos quedan plasmados en los sistemas de atención del joven, como se ha venido fundamentando, y en el tratamiento social desigual y encubierto de la mujer y su actividad.

Esto se logra mediante una privatización y domesticación de asuntos en esencia políticos: la formación de los constructores futuros de la sociedad, el impulso del ahora a los valores más ciertos del futuro.

Esta relegación del cuidado de los niños al ámbito doméstico, privado, responsabilidad de la mujer, pretende una naturaleza femenina como condicionante que esconde su determinación por innumerables factores sociohistóricos y políticos. No nos permite acceder a formas más imaginativas en la construcción de lo social.

La exclusión de los valores femeninos de los asuntos públicos también esconde una determinante paradoja social.

De nuevo la ideología dominante nos propone que sólo a la mujer le compete preocuparse y actuar, sin egoísmos, por los demás. A los hombres les toca surgir, velar por sus propios intereses, por su carrera, y gobernar. Visión trastocada de la realidad: quienes desarrollan sentimientos cálidos y preocupación por los demás, no gobiernan. Gobiernan los que han acostumbrado a cuidar sus propios intereses.

Es primordial acotar que los estereotipos sobre las tareas permitidas y los deberes de madres y padres interfieren seriamente con el desarrollo armonioso del padre. En especial sufren su capacidad y disposición de formar relaciones y vínculos afectivos estrechos y de disfrutar al compartir los procesos de desarrollo con los otros miembros de la familia.

Al caracterizar los servicios de atención del niño como engranaje dentro del sistema social, se determina que deben considerarse como un aspecto de la

colectivización de las condiciones generales del proceso social de producción, los soportes de las actividades destinadas a la reproducción ampliada de la fuerza de trabajo social²⁰²; condiciones necesarias para la producción contemporánea, pero cuyos efectos, a largo plazo, no son medibles en función del mantenimiento inmediato de la fuerza de trabajo. Por lo que su desarrollo social se ve limitado desde su inserción misma en la estructura social.

Expuestas así las cosas, procede planteamos cómo cumplen los servicios de atención del niño con diversas funciones en los procesos sociales:

1. Transmisión de valores, formas de pensamiento y conceptos sociales al niño y a la madre.
2. Ampliación de la fuerza de trabajo, mediante el cuidado del niño mientras la madre trabaja.
3. Alimentación complementaria, apoyo a los salarios bajos y a condiciones de subempleo y desempleo, como contención a los conflictos sociales.
4. Diagnóstico y canalización de problemas de salud y adaptación social. Etiquetamiento y establecimiento de normas y formas de valorar y conceptualizar las diferencias individuales.
5. Transmisión de valores, conceptos sociales y formas de actuar con la familia y la comunidad. Algunos de éstos propician el desempeño de la doble jornada de la mujer, favorable a la reproducción social.
6. Fortalecimiento de la imagen del gobierno como institución benefactora.
7. Creación de fuentes de empleo y de estímulo a la economía.

Con el surgimiento de los nuevos grupos empresariales, representados por el Partido Liberación Nacional, era primordial hacer relevantes transformaciones en el estado costarricense. Un nuevo viraje se vislumbra con las tendencias recientes hacia el liberalismo económico, las cuales le restan fuerza a las políticas estatales de protección.

Al dar ese viraje el estado y la economía, actualmente los servicios de atención del niño en edad preescolar se sitúan ante una difícil encrucijada: por un lado, son necesarios para mantener las condiciones de producción dentro del modelo de democracia política; por otro, representan un costo difícil de asumir, especialmente en un período recesivo como el presente. De esta manera, el crecimiento del estado, los presupuestos nacionales deficitarios, la transmisión de costos sociales a la clase media y el descenso general del poder adquisitivo de los salarios, reflejan estas contradicciones y agravan el círculo vicioso en que se encuentra.

De cara a la sociedad del futuro es necesario retomar el papel transformador de las mujeres y los niños en el establecimiento de relevantes valores de convivencia. Al sacar a la luz pública lo que ha sido relegado a lo doméstico. Lo

²⁰² Lojkine, 1977.

que ha sido valorado pero no reconocido, no nombrado: el trabajo social e invisible de las mujeres: lo que las mismas mujeres han aprendido a mantener en silencio y a escondidas mientras la sociedad de los hombres se organiza en torno a ellas. Organiza los valores. Las guerras. Lo económico. Organiza, incluso las formas que toman las guarderías.

ORGANIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE APOYO

En la práctica, se ha brindado poca atención a las interrogantes sobre qué tipo de niño y qué clase de educación se desea fomentar, sobre cuál debe ser la calidad de la formación de los hombres y mujeres de nuestra sociedad futura.

La conclusión más general que se deriva de la presente investigación se refiere al imperativo de brindar atención a las decisiones de planificación y organización de los recursos y no a la falta de fondos. Esta situación da lugar a importantes dificultades; entre ellas, los procesos que se ejecutan descansan sobre fundamentos que no están bien estructurados.

Como primera instancia, las instituciones involucradas no han coordinado sus acciones de manera armónica, de modo que los acuerdos para la instrumentación de los programas parecen reflejar compromisos, más que acciones tendientes a indagar sobre los mejores medios de llevar a cabo la atención. Así, por ejemplo, la inserción de CEN y CINAI dentro de un marco de nutrición no refleja la evolución que han sufrido estos centros, ni las múltiples funciones sociales que cumplen.

Segundo, a falta de un análisis dinámico y estructural de las transformaciones sociales, los programas fragmentan y establecen compartimentos para la situación social, que requiere de respuestas integrales. Se fundamentan dentro de un marco de participación alienada que no sólo repercute en los niños y en los padres, sino también en las maestras.

Es necesaria una comprensión dinámica e histórica de los procesos sociales. A la vez, es perentoria una clara visión hacia el futuro de la tendencia evolutiva de la sociedad, como elemento primordial de nuestros esfuerzos educativos. El análisis de los programas y de las actividades que se realizan en los distintos centros de atención revela un acercamiento muy limitado a esta comprensión del ser social y de los posibles futuros de nuestra sociedad. Esta carencia puede notarse tanto en los programas, como en su instrumentación.

Tercero, el análisis estructural evidencia una escasa consideración de los objetivos y medios que, como nación, deberíamos sustentar ante el reto de brindar una atención al niño preescolar y a su familia. Medios y objetivos se superponen en distintas instituciones y programas, en ejemplos de esa carencia, lo cual resulta en valores antagónicos con el mantenimiento de una democracia.

Cuarto, se evidencia una contradicción entre los objetivos y disposiciones

legales, por un lado y los medios acuñados para dar respuesta a estas disposiciones, por otro. Como ejemplo, citamos la falta de seguimiento en el cumplimiento de las leyes relativas a la lactancia y asueto por maternidad.

Quinto, el sistema de información y retroalimentación no está bien esbozado, por lo que no se lleva a cabo en forma organizada y sistemática. La retroalimentación es de carácter esporádico y poco concreto. No se presupuestan estudios de evaluación. Recordemos que nuestra capacidad de respuesta depende, precisamente de la organización de la información. En este sentido, concluimos que nuestras instituciones caen en el riesgo de actuar a tientas, si no aseguran sistemas de información y deliberación.

Sexto, mientras los Ministerios tengan distintos proyectos que defender para sí, se dificultan las condiciones para una colaboración estrecha, profunda, reflexiva y activa en este ámbito, que utilice los recursos sociales con que se cuenta. Es imprescindible estructurar un proyecto unificado de atención al pequeño, de contención a los padres. Proyecto del cual podamos, como país, experimentar la satisfacción de contribuir en su proceso.

La falta de unificación e integración de las acciones institucionales significa continuar con una escisión de servicios paralelos, unos para los niños que necesitan educarse, los otros para las familias que requieren asistencia social.

El Ministerio de Educación Pública tiene la desventaja de ser una institución grande, en donde la problemática del niño en edad preescolar representa solamente un pequeñísimo programa.

Sin embargo, se solventaría esta situación mediante la suscripción de un convenio de colaboración entre los Ministerios de Educación, Salud, Trabajo, Cultura, el PAÑI, donde se estableciesen pautas concretas de responsabilidad compañía, en la evaluación y toma de decisiones sobre políticas generales. Distintas instituciones cederían sus programas específicos; cada una podría dar importancia a su colaboración en los campos de su especialidad. Los recursos administrativos y técnicos serían, de este modo, mejor utilizados y el programa, como tal, adquiriría dimensiones merecedoras de real orgullo nacional.

Encontramos pertinente acotar que debemos también defenderla alegría, la amabilidad y la lucidez con que se encaminan nuestros hijos. Debemos defender los espacios de reflexión de nuestras posibilidades y valores de articulación de estos centros. Lograr esto, en la práctica, significaría un avance internacional en la coordinación de servicios.

Por último, en lo que atañe a las condiciones laborales y económicas de las familias de sectores significativos del país, la tendencia creciente, por parte de la población, ha sido la defensa de los presupuestos de estos centros y la demanda de mayores servicios, tanto en sus funciones de *guardería* como de educación. La mayor conciencia de la población ha logrado detener la acción institucional de recortes presupuestarios en múltiples ocasiones, ejerciendo presión contraria a

las coacciones de organizaciones financieras internacionales como el F.M.I.

Como elemento de esta mayor conciencia, por parte de la población, destacamos las concepciones progresistas, creativas y dignificadoras que ostentan movimientos como la Alianza de Mujeres Costarricenses, cuya concepción humanista e integradora es de avanzada.

UNA REFLEXIÓN CONJUNTO DEL SIGNIFICADO E IMPORTANCIA DE LA ATENCIÓN PREESCOLAR EN NUESTRO MEDIO

Desde una óptica analítica de los deseables y posibles futuros, se constata la carencia de una reflexión profunda acerca de las posibilidades y el significado de la educación preescolar en nuestro medio. Ejemplos de esto se encuentran en las relaciones unidimensionales con los padres y con el currículo.

El programa deriva sus lineamientos de una posición mecanicista. No ha habido un acercamiento creativo y crítico, sino una implantación que supone el ajuste y condicionamiento social de los pequeños. Para reforzar esta estructuración convencional, se justifica la inclusión de sólo mujeres en el trabajo conjunto con los pequeños, bajo el supuesto de que la presencia masculina es poco importante.

Con los padres, se propicia una relación asimétrica, a veces asistencialista, en la cual éstos han de participar, únicamente, en los aspectos restringidos que sugieren los ministerios como líneas de colaboración. No se ha aceptado una acción directa de los padres en la gestión educativa ni formadora. Más serio aún, la madre trabajadora recibe siempre un embate culpabilizador

Mientras en la relación Estado-padres exista esta innecesaria perspectiva de asimetría y suspicacia en tomo a esta labor conjunta, se dificulta la posibilidad de forjar un proyecto coherente, integrador y útil a la sociedad del futuro, a mediano plazo.

El rol cambiante de la mujer en nuestra sociedad requiere de una seria reflexión social que instrumentalice alternativas de construcción sobre estos cambios; que sirvan como apoyo a una transformación constructiva. De ésta, los primeros pasos ya están dados; ejemplos de esto son estos centros infantiles. Como insta la Alianza de Mujeres Costarricenses, nuestra acción coordinada es necesaria:

- Por un niño feliz y amado que no representa de ningún modo, ni en ningún momento, un obstáculo para la superación de su madre, (y tampoco del padre).*
- Para la mejor armonía de la familia costarricense.*
- Para una maternidad feliz sin renuncia a la profesión o el oficio.*
- Para una juventud que no dude en incorporarse a la vida social activa*

*y pueda prepararse para ello.*²⁰³

Es apremiante una búsqueda y una lucha para que la mujer pueda ser madre y trabajadora y asuma y articule este doble "rol" —difícil en sí— de una manera digna, creativa y humanizante. Para que el padre pueda enriquecer su quehacer en la familia, y para que el hijo disfrute del derecho a su desarrollo como miembro apreciado de nuestra sociedad.

Esto llevará, necesariamente, a una participación social más amplia, por ejemplo, otorgando incentivos a las empresas de educación y cuidado infantil y a aquellas que faciliten la participación de los padres en los programas formativos.

La inclusión de los progenitores en la formación de grupos de niños no representa una experiencia totalmente nueva. En Inglaterra, por ejemplo, los padres participan en *Infant Schools* innovadores, con muy buenos resultados.²⁰⁴

En Estados Unidos, en una evaluación nacional, se concluye que en los centros de calidad, los padres estaban involucrados de múltiples maneras. En algunos, los padres tomaban todas las decisiones importantes sobre políticas; en otros, funcionaban en calidad de asesores. En algunos centros se constituían en grupos sociales. Participaban como educadores voluntarios, o en el "rol" de brindar apoyo y recursos. Todos los centros de buena calidad, sistemáticamente, informaban sobre el progreso de sus niños.²⁰⁵

Tomar en cuenta el punto de vista de los padres, en especial, de las madres, y buscar formas de valorar sus múltiples papeles es fundamental. En los programas de educación de los padres debemos ejercer el máximo cuidado de no generar una falta de confianza en las capacidades parentales; por el contrario, se debe fortalecer su ingerencia. Por último, el personal de centros infantiles debe activamente buscar y explorar maneras de apoyar a los padres y madres.

Las actividades directas y sistemáticas de los padres y madres son subgrupos de pequeños ayudarían a solventar otro problema: el de atención individual a los niños por parte de la maestra o asistente. Al explorar las posibilidades de acción de los padres y madres, notamos que son múltiples; la reflexión grupal y concreta nos haría descubrir más.

Podemos enumerar unas cuantas: organización de juegos y actividades al aire libre, rondas, carreras de sacos; entrenamientos de fútbol (para niños y niñas); actividades sencillas y cotidianas (hacer galletas, picadillos, empanadas, queques que puedan ser compartidos con otros grupos). Actividades centradas en pegar botones, sembrar flores o verduras; contar cuentos; jugar naipes. Y así sucesivamente hasta promover actividades que involucren las formaciones técnicas y profesionales de los padres y madres. Seguramente se generará un abanico de posibilidades. Un padre que trabaja en el ramo de la construcción:

²⁰³ Alianza de Mujeres Costarricenses, 1983

²⁰⁴ Rintoul y Thome, 1982

²⁰⁵ Fitzimmons y Rowe, 1971, pág. 7.

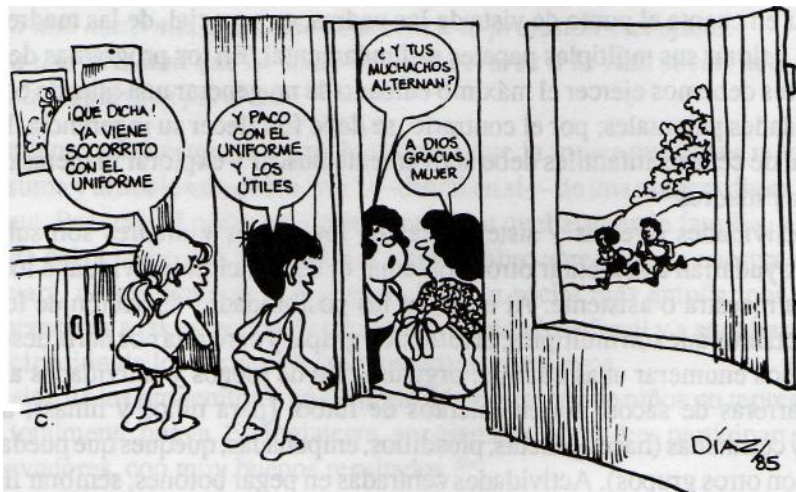
¡qué mayor satisfacción para los pequeños que la de erigir un pequeño muro, una pequeña construcción, desde los hilos y las mediciones hasta mezcla y aplicación del cemento!

¿Y cómo hará el padre o madre para cumplir con su trabajo y además participar en este tipo de actividades? Si se plantea la posibilidad, es probable que ellos busquen formas de articulación. Incluso mediante permisos especiales, incentivos a las empresas, vacaciones, etc.... Para un centro de 30 niños *son por lo menos* 30 madres, probablemente algunos padres, encargados o abuelos. Una tarde o una mañana al mes que cada uno de ellos dediquen a un grupo pequeño de niños, no parece ser un obstáculo insalvable. Mientras tanto, la maestra puede brindar mayor atención individual a los otros.

Planteadas estas posibilidades, compete hacer alusión específica a la interpenetración entre padres y educadores.

Alianza entre padres y maestros

La incorporación plena de los padres, en las distintas instancias de deliberación y decisión, reviste particular importancia para proporcionar un trabajo coherente y motivante. Tiene, al menos, las siguientes ventajas



- Por parte de los progenitores, una comprensión activa de los problemas que enfrenta el centro, los transforma en mejores y más comprometidos colaboradores.
- La generación de intereses compartidos padres-centro puede solventar, parcialmente, problemas de falta de motivación tanto por parte de éstos como de las maestras y asistentes. Se buscarían formas más amables de cooperación
- Al participar activamente en la gestación de políticas del centro se alcanzará un compromiso real en programa forjados grupalmente.
- El personal utilizaría, desde una óptica más cabal y abierta, el conocimiento que los padres y madres tienen de sus pequeños. Su interés

- al compartir apreciaciones, actitudes y acciones, daría por resultado un enriquecimiento recíproco.
- e. Las actividades de participación directa entre padres y niños dan oportunidad para profundizar el conocimiento mutuo. La reflexión en torno a la socialización de los hijos y los significados de su educación determinarían una toma de conciencia diferente de la maternidad y la paternidad. De igual forma, la deliberación alcanzará los acuciantes temas de la asignación de papeles sociales en función del sexo y la organización del trabajo en nuestra sociedad.
 - f. En los niños, se propician los sentimientos de pertenencia y aceptación personal; de contención por parte de una diada responsable padres-maestros; de comunicación maestro-padres-niño en dimensiones compartidas. Se generan posibilidades de actividad enriquecedora que fortalecen los vínculos entre padres e hijos. Incluso las relaciones entre los niños se enriquecerán con la incorporación de esta otra dimensión. Esta acción directa de los padres es especialmente significativa en centros de estadía prolongada de los pequeños.

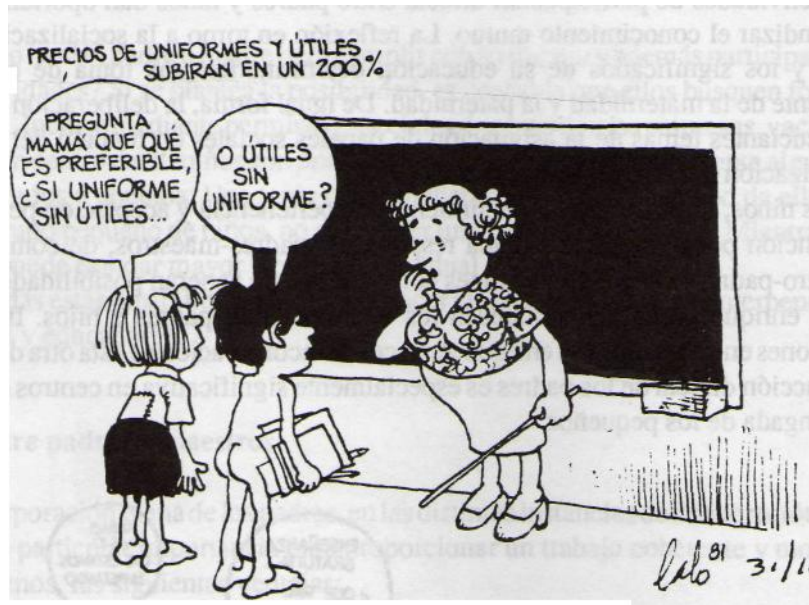


- f. Actualmente nuestras sociedades tienden a desvalorizar a los padres y madres de las clases más necesitadas, haciéndoles sentir incapaces. Basándose en esta reflexión, Peters y Belsky expresan la necesidad de brindar oportunidades para que la acción de los progenitores signifique una diferencia en los programas y en las vidas de los hijos.
- g. El fortalecimiento de principios democráticos descansa en una participación parental activa en todas las fases del programa: planeamiento, ejecución y evaluación.²⁰⁶

Las perspectivas sobre la alianza entre padres y maestros han variado sustancialmente en los últimos años. Cataldo polemiza en torno a las

²⁰⁶ Myers, 1972; Peters y Belsky, 1982.

dificultades tradicionales en este intercambio. Expone una serie de consideraciones acerca del apoyo mutuo entre padres y maestros. Asimismo, Mozère y Aubert relatan tanto las dificultades como los enormes logros alcanzados mediante amplias discusiones al respecto entre los miembros del personal.²⁰⁷ Revisamos algunas perspectivas.



Hay varias dimensiones filosóficas y éticas que deben ser discutidas a fondo por el personal del programa. Una se refiere a las variaciones entre la autoridad de los padres y la del programa o centro educativo. En este ámbito, se ha reconocido que el interés del padre y la madre por sus hijos, lo mismo que su conocimiento y cariño hacia ellos, complementa en gran parte el conocimiento técnico y profesional del educador. En virtud de ello, su opinión y contribución a las políticas y orientaciones de los centros infantiles representa una valiosa perspectiva.

Una segunda polémica se refiere a la naturaleza de la asesoría que se les brinda a los padres y madres. Se debate sobre su alcance, por ejemplo, en los detalles del *currículum*, valores y actitudes, consultas y consejos familiares, la disponibilidad de otros servicios públicos, entre otros.

Los padres y las madres legítimamente buscan apoyo sobre diversos aspectos, algunos de los cuales son de difícil abordaje profesional. Ejemplo de algunas preocupaciones:

- Opinión profesional sobre aspectos específicos.
- Apoyo en su propia perspectiva sobre el niño (su personalidad, características, dificultades, etapas, cualidades, etc).
- Un sentido de confianza de que sus roles como padre y madre tendrán efectos

²⁰⁷ Cataldo, 1980; Mozère y Aubert, 1977

- positivos en los niños.
- Que se diluya el vínculo emocional con la madre.
 - Que se retrase el desarrollo del niño al faltar la relación estrecha con la madre.
 - Que las relaciones del personal con el hijo no sean óptimas.
 - La calidad humana y profesional del personal.²⁰⁸

Cataldo considera que a través de una larga experiencia se ha llegado a los siguientes puntos de convergencia o consenso:

- a. La familia constituye un elemento que no se puede omitir en los programas de educación y desarrollo infantil. El intercambio entre padres, niños y profesionales deben reflejar una alianza que ayuda tanto al niño como a la familia mediante la comunicación, comprensión y esfuerzos voluntarios. Los profesionales son vistos como consejeros, educadores y comunicadores.²⁰⁹
- b. Desde esta óptica, la comunicación entre los padres y el centro es indispensable. Se concluye que los padres apoyarán únicamente aquellos programas en los que ellos crean y valoren.
- c. Esta relación triádica sirve como marco de referencia para que ocurran experiencias de aprendizaje y apoyo también tripartitos.
- d. El profesional se transforma para representar un recurso positivo para los padres. Se establece que los padres tienen derecho a las clarificaciones acerca de los aspectos del desarrollo infantil que el educador o educadora consideren relevantes para resaltar o reforzar el *rol* de los progenitores.
- e. Cuando los programas dirigidos a los padres incluyen consejos o información sobre el desarrollo o manejo del niño o niña, se considera pertinente incluir una variedad de alternativas que les permita a las familias mantener su identidad cultural y escoger sus propias opciones.

²⁰⁸ Kagan, Klarsley y Zelazo, 1978

²⁰⁹ Enzer, 1976; Bronfenbrenner, 1979.



Todos somos responsables de esto...

Entre los aspectos críticos que no han sido satisfactoriamente planteados, Cataldo identifica dos:

1. La perspectiva del padre y la madre no ha sido suficientemente tomada en cuenta por los profesionales que planifican y brindan atención a los niños, inclusive cuando representa un apoyo a las familias donde las madres trabajan.
2. Las relaciones entre padres y educadores son difíciles.

Son relevantes cuando abordamos la temática de la mujer, por lo que se detallan algunas de éstas. Recordemos que a pesar del término genérico *padres*, en Costa Rica estamos hablando de una alta proporción de madres como jefes de familia.

Cataldo rescata la óptica del padre y de la madre como personas cuyas necesidades de aprender, de confiar y de cambiar no han sido comprendidas o atendidas. Los educadores omiten consultar a los padres, ignoran u obvian sus propios problemas personales y proyectan una imagen de mayor profesionalismo y conocimientos con respecto a los progenitores.

Es más: las madres necesitan apoyo para sobreponerse a los sentimientos de culpa, temor, minusvalía, fracaso, vergüenza y depresión de los que son víctimas en su manejo de estas silenciosas tareas sociales.²¹⁰

Coincidimos con las excitativas de evitar culpabilizar a los progenitores y representar un requisito vital adicional para aquellos que se encuentran sobrecargados o en condiciones difíciles.

La mayoría de las veces, los educadores enfocan sus programas con intenciones y con confianza en que su abordaje técnico tendrá efectos muy positivos.

²¹⁰ Carew, 1978; Monison, 1978; Klaus y Kennell, 1978

Empero, el tono autoritario o autorizado de los consejos es contraproducente para el ejercicio de las funciones de reflexión y acción de la madre o del padre. Con frecuencia las buenas intenciones del educador, lejos de levantarla carga de las madres ya sobrecargadas, agregan más preocupaciones y dificultades.

Morrison señala que el trabajo conjunto entre padres y educadores es difícil, pues estos profesionales tienen tendencia a evitar los cambios, a defenderse cuando se les cuestiona, a considerarse mejor informados que los padres y a culpar el hogar cuando el niño no está dando el desempeño deseable.²¹¹

Lo evidente es que los educadores también están en una posición difícil ante los padres. Muchas veces carecen de experiencia en el puesto, de continuidad, seguridad laboral, status, tiempo, entrenamiento, comprensión hacia las dificultades de los padres, disposición y tacto. Con frecuencia no cuentan con un verdadero apoyo en relación con su posible papel hacia los padres.

Amplitud de la deliberación y la decisión

Por lo general, no se promueve la participación de los educadores de niveles operativos, como parte reconocida del sistema, en los procesos de deliberación y en la toma de decisiones. Las educadoras en el SEC, por ejemplo, ejercen su influencia gremial a través de la presión externa al sistema. No sólo son relativamente desfavorables las condiciones de trabajo en CINAI y en las guarderías del M.T.S.S., sino que no existe un sentimiento de participación grupal en un proyecto que recoja distintas propuestas en una reflexión-acción no alienadas. Pero para que esto ocurra, las educadoras han de ser copartícipes.

La tarea del personal ha de ser humanizadora. Esta dificultad de generar un ambiente favorable a los procesos de responsabilidad conjunta se evidencia también en las respuestas de directores y asistentes de CEN y CINAI, quienes no consideran a los padres o el Comité de Nutrición como potenciales actores en la deliberación.

A nivel central, los Ministerios preparan el presupuesto; son, además, responsables del planeamiento de actividades, de la capacitación, de la evaluación de los programas y del personal.²¹² Precisamente, las áreas de insatisfacción que manifiestan las asistentes y maestras de CEN y CINAI se refieren al diseño de políticas relativas al personal, la evaluación del programa y la supervisión.

Los educadores y el personal de guarderías advierten que no tienen acceso a un psicólogo en caso necesario. A la vez, los padres les consultan sobre problemas de los niños, familiares o personales.

Deberá otorgarse seria consideración a la necesidad de ampliar la asesoría.

²¹¹ Morrison 1978

Por lo menos, a nivel regional, no sólo para los casos individuales, sino para favorecer el desarrollo a través de una *labor conjunta en la programación*. Para este grupo de edad, es de suma relevancia el papel que podría jugar un psicólogo y un equipo de profesionales afines en la asesoría, organización y orientación de los programas y de las actividades.

Apreciamos el trabajo en equipo de educadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos y trabajadores sociales. Que en conjunto, piensen, estudien, reflexionen, diseñen, pongan en práctica y evalúen distintas opciones programáticas, en consideración a las posibles consecuencias sociales y psicológicas de modelos particulares de atención y educación. Esta labor se podrá llevar a cabo con una inserción a nivel regional y no sólo central.

Debe también constituirse una participación estrecha de la comunidad, industrias y empresas. Esto se logra mediante un esfuerzo de apertura de las puertas de los centros infantiles hacia la comunidad. Sólo educadores con una clara conciencia conjunta podrán llevar adelante esta apertura.

Para que sea efectiva esta coparticipación, debe ser enmarcada en un análisis conjunto de lo que se desea como lineamientos y metas generales. Luego se podrán generar alternativas y planear los medios de llevarlo a la práctica.

La metodología participativa y la evaluación formativa pueden ser seriamente exploradas como instrumentos de apoyo. Debemos recordar que la socialización de los niños pequeños es una tarea que nos involucra a todos, como espacio evidente de transformación y evolución social.

Apertura a diversas opciones

En este ámbito se incluyen una serie de aspectos necesarios:

- Impulsar y apoyar centros infantiles que acojan también a los hijos de padres de clase media.
- Flexibilidad en los horarios.
- La urgencia de ofrecer estos servicios a niños menores de dos años y, como hogar- escuela, a aquellos mayores de seis.
- Incorporar hombres en la educación y atención del pequeño, ya sea como parte del personal docente, como asistentes o de otras maneras.

La flexibilización de los CEN y CINAI realizada en 1986 por el Ministerio de Salud es un paso en esta dirección.

Por último, es fundamental abocarnos a la búsqueda de modelos de atención más imaginativos y coherentes con una visión integradora del desarrollo humano, buscando una mayor coherencia con nuestras visiones ontológicas,

epistemológicas y axiológicas. Conviene establecer un espacio de reflexión social permanente para que los lineamientos de la atención cobren un acuerdo sustancial con nuestras perspectivas al futuro. Un marco de evaluación formativa se vislumbra como valioso instrumento.

Propugnamos por modelos de marco abierto. Hacemos hincapié en las ventajas de aquellos anclados en fundamentos montessorianos. Coincidimos con Merani al destacar su valor de interacción, enfoque constructivista, dinamismo y comprensión de la inteligencia práctica y social del niño.²¹³

En la presente investigación, se evidencian como superiores en todas las facetas contempladas. Coinciden también los avances en modelos de aprendizaje contextualizado.²¹⁴

Es conveniente prever, sin embargo, las desventajas de implantar diversas alternativas por ley o por programación central según nos muestra nuestra experiencia histórica.²¹⁵ Conviene más bien, iniciar la reflexión e instrumentación de modelos alternativos en forma de centros experimentales o piloto.

REQUISITOS DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

Uno de los signos más evidentes del subdesarrollo se encuentra en la pronunciada ausencia de investigación programática, ya sea básica o aplicada.

Excepción sea hecha de aquellas investigaciones que realizan estudiantes en sus tesis y algún proyecto personal esporádico. Estas tienen poca difusión y seguimiento, por lo que se suscita la perentoria necesidad de un mayor respaldo a la difusión de resultados y al seguimiento de la retroalimentación brindada.

Penoso resulta carecer de los medios que nos ayuden en el avance en este campo. Son urgentes los equipos permanentes en programas de investigación sistemática. Esta situación significa, en última instancia, que no valoramos el producto que se genera, pues no se evalúan ni los procesos ni los resultados obtenidos.

La investigación debería servir de apoyo a distintos niveles de decisión, como serían los resultados de diversas modalidades de atención, modelos de educación y de inserción de los padres; los requerimientos de capacitación en servicio a maestras y asistentes y de *selección* de personal; los requisitos personales en el cumplimiento de las tareas, que garanticen la continuidad solamente de aquel personal que muestre, conductualmente, interés y buena interacción con niños y padres; las relaciones interinstitucionales. En fin, múltiples alternativas. La presente investigación señala algunas y propone una

²¹³ Cfr. Weikart, 1973; Merani, 1976; Chavarría y Pérez, 1991.

²¹⁴ Esto se comenta con mayor detalle en Chavarría y Pérez, 1991; cfr. también Merani, 1976; Brown Collins y Duguid, 1988

²¹⁵ Monge Alfaro y Rivas Ríos, 1978

metodología utilizable. La investigación participativa y los modelos de educación formativa serían óptimos para estos propósitos.

Debemos replantearnos una comprensión de las consecuencias sociales y psicológicas de diversas alternativas y modalidades de atención, especialmente en el contexto de una ciencia social que contribuya activamente a estudiar opciones claramente enmarcadas en el desarrollo teórico-práctico de disciplinas conexas. Utilizando un modelo coherente del ser humano como ser social.

Debemos reconocer en los temas del desarrollo y crianza del niño y en los roles de las madres y padres un valor transformador de la sociedad. La investigación debe dinamizar los espacios de diálogo y búsqueda. Debe abrir el tema para que se inunde con palabras cálidas y pacientes en la búsqueda coafectiva de formas más imaginativas y amables de construcción de nuestros jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, Sonía. "La necesidad de una psicología de la mujer." *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad de Costa Rica, No. 39,1988, pp.1-2.
- Achio, M. y mora, P. "La obrera florista y la subordinación de la mujer." *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad de Costa Rica, No. 39,1988, pp. 47-56.
- Alianza de mujeres costarricenses. ¿Por qué debemos demandar más guarderías y centros infantiles? Circular. AMC: San José, Costa Rica, 1983.
- Alvarez rodríguez, V. y otros. Una primera aproximación en el conocimiento del programa Salud, Alimentación y Nutrición: Asignaciones Familiares. Presentado como parte del Taller IV. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, 1981.
- Araya Pochet, C. Historia económica de Costa Rica 1950-1970. Fernández Arce: San José, Costa Rica, 1976.
- Arias rodríguez, D.; y otros. Condiciones que favorecen u obstaculizan la relación que se establece en los Centros infantiles de Atención integral en la Región Central y las familias que utilizaron el servicio en 1982. Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 1983.
- Baratz, S. y baratz, J. "Early childhood intervention: The social science basis of institutionalized racism." *Harvard Educational Review*. No. 40,1970, pp. 29-50.
- Baruch, G. K. y B arnett C. R. "Role quality and psychological well-being." En F. Cosby (Ed.). *Spouse,parent, worker*. Yale University Press: New Haven, CT, 1987, pp. 63-84.
- BARRANTES CAMACHO, V. M.; y otros. *La mujer trabajadora con hijos y su familia: El caso de las trabajadoras en hoteles del Cantón Central de San José*. Seminario para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 1979.
- BEHM, H. "Determinantes económicos y sociales de la mortalidad en América Latina." *Revista Centroamericana de Ciencias de la Salud*, No. 12,1979, pp. 69-102.

- BEHM, H.; *et al.* *Diferencias socioeconómicas en el descenso de la fecundidad en Costa Rica 1960-1970*. Centro Latinoamericano de Demografía: San José, Costa Rica, 1980.
- BEHM AMMAZINI, I.; y otros. *La desnutrición social y su ilustración en Costa Rica*. Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, 1981.
- BELLER, E. K. "Motivation, reinforcement, and problem solving in children." En A. Pick (Comp.), *Minnesota symposium on Child Psychology*. University of Minnesota Press: Minneapolis, 1972.
- BRONFENBRENNER, U. "The roots of alienation." En Bronfenbrenner (Ed.), *Influences on human development*. Dryden Press: Hinsdale, 111, 1972, pp. 658-677.
- _____. "Developmental research public policy, and the ecology of childhood." *Child Development*, No. 45, 1974a, pp. 1-5.
- _____. *A report on longitudinal evaluations of pre-school programs*. Vol. II (Is early intervention effective). Department of Health, Education, and Welfare: Washington, D.C., USA, 1974b.
- _____. "Toward an experimental ecology of human development." *American Psychologist*, No. 32, 1977, pp. 513-531.
- . *The ecology of human development*, Harvard University Press: Cambridge, Mass., 1979.
- BROWN, J. S. *Cognitive apprenticeship, situated cognition and social interaction*. Instituto for Research on Learning: Palo Alto, Ca., Report No. IRL88-0008, 1988.
- CALDERÓN SEGURA, S. v MORA SANDOVAL, X. *Análisis de algunos factores que llevan a participar a la mujer obrera en organizaciones*. Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica. 1980.
- CAMACHO, D. *¿Por qué persiste el juego democrático en Costa Rica? (Alguna hipótesis)*. Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA): Universidad Nacional, Costa Rica, 1977.
- CARBALLO HERNÁNDEZ M. R. *La actitud de los directores de kindergarden ante los problemas de los niños*. Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, 1973.
- CARBONI MONGE, M. *Guarderías infantiles en Costa Rica*. Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, 1976.
- CAREW, J. "The care of young children: some problems with research assumptions, methods, and findings." En J. Stevens y M. Mathews (Eds.). *Motherl child dfatherl child relationships*. National Associations for the

Educational of Young Children: Washington, USA, 1978.

CARLOS-CABRERA, M. J. *et al. Machismo y socialización: Un estudio de casos en familias de mujeres universitarias.* Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, 1985.

CARNOY, M. *Education as cultural imperialism.* David Me Kay: New York, 1974. Traducción "Educación como imperialismo cultural." Siglo XXI: México, D.F., 1976.

CASASOLA MURILLO, R.; MORERA GUILLEN, N. E. Y OSANDO MORA, O. *Consideraciones entorno a las consecuencias que la incorporación de la mujer al proceso productivo, en los niños menores de dos años: Área Metropolitana.* Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, 1980.

CASTRO POLTRONIERI, A. L. *Conocimiento y opinión de las madres de familia acerca de los objetivos de la educación preescolar: estudio realizado en los kindergarden del Circuito Primero de la Dirección Regional de Enseñanza de San José.* Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, 1976.

CATALDO, C. Z. "The parent as learner: Early childhood parent programs." *Educational Psychologist*, No. 15, 1980. pp. 172-186.

CÉSPEDES, V. H. *Distribución de ingreso y consumo de algunos alimentos.* Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, 1973.

CIRELLI, V. G.; COOPER, W. H. Y GRANGER, R. R. *The impact of Head Start on children's cognitive and affective development.* Report of the U.S. Office of Economic Opportunity by Westinghouse Learning Corporation and Ohio University, Vol. 1, 1969.

CLARKE-STEWART, K.A. "Infant day care: Malignant on malignant." *American Psychologist*. No. 44, 1989, pp. 266-273.

CRISSEY, O. L. *Mental development as related as institutional residence and educational achievement.* Iowa Studies of Child Welfare, No. 13, 1973.

CROSBY, F. *Relative deprivation and working women.* Oxford University Press: New York, 1982.

CHILD WELFARE LEAGUE OF AMERICA (CWLA). *CWLA standards for Day Care Service.* CWLA: New York, 1960.

CHAVARRÍA GONZÁLEZ, M. C. "La estimulación temprana: Fundamentos teóricos, bases empíricas y raíces socio-históricas." *Revista de Ciencias Sociales.* Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, No. 23, 1982, pp. 41-56.

_____. *La educación preescolar y la teoría de sistemas: un enfoque integrador.*

Vicerrectoría de Investigación: Universidad de Costa Rica, 1983.

_____. "Macrosystem continuity, congruity and stability: Costa Rica as case example." En D. L. Peters and S. Kontos (Eds.). *Continuity and discontinuity of experience in child care. Annual advances in applied development Psychology*. Ablex: New York, 1987.

_____. *Research in Central America: The Montessori-based alternative for* edMca#0«. "American Montessori Association Western Regional Seminar." Berkeley, Feb. 12-14, 1988, (ERIC document).

. "Guía de observación y evaluación de centros infantiles: Algunas orientaciones para padres y maestros." *En Avances de investigación*. Instituto de Investigaciones Psicológicas: Universidad de Costa Rica, 1991(a).

_____. "La estructura de la educación preescolar en Costa Rica: un estudio de registro cuantitativo." En *Avances de investigación*. Instituto de Investigaciones Psicológicas: Universidad de Costa Rica. 1991 (b).

_____ y PÉREZ, M. *El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante*. Editorial de la Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, 1991.

_____ y CASTILLO, E. "Notas críticas sobre el uso de teoría de sistemas en las ciencias sociales y educación." En *Avances de investigación*. Instituto de Investigaciones Psicológicas: Universidad de Costa Rica, (en prensa).

DEAS Y, D. *Education under six*. Croom Helm: London, 1978.

DEUTSCH, M. "The disadvantaged child and the learning process." En A. H. Passow (Comp.). *Education in depressed areas*. Columbia Teachers College: New York, 1963.

DEVICINE, E. T. "Day nursery." *Chatities Review*. No. 10, 1900, pp. 263-265.

DIERCKXSENS, W. "La reproducción de la fuerza de trabajo bajo el capital." I parte. En *Avances de investigación*. Instituto de Investigaciones Sociales: Universidad de Costa Rica, No. 28, 1978.

_____. "La reproducción de la fuerza de trabajo bajo el capital. III parte. La reproducción a nivel global y la emancipación de la clase trabajadora." En *Avances de investigación*. Instituto de Investigaciones Sociales: Universidad de Costa Rica, No. 31, 1979(a).

_____. "La reproducción de la fuerza de trabajo y la salud." *Revista*

Centroamericana de Ciencias de la Salud, No. 5, 1979(b), pp. 49-94.

_____ y otros. "La reproducción de la fuerza de trabajo." En *Avances de investigación*. Instituto de Investigaciones Sociales: Universidad de Costa Rica, No. 18, 1976.

EMMONS, C. A. *Stress, support and coping among women professionals with preschool children*. Institute for Social Research: University of Michigan, 1987, (unpublished document).

ENZER, N. "Parent-child and professional interaction." En D. Lillie y P. Trohanis (Eds.). *Teaching parents to teach*. Walker Press: New York, 1976.

FALLAS, H. *Crisis económica en Costa Rica: Un análisis de los últimos 20 años*. Editorial Nueva Década: San José, Costa Rica, 1981.

FEIN, G. y CLARKE-STEWART, A. *Do you care in context*. Wiley: New York, 1973,

FRIEDMAN, S. y ROWE, M. *A study of childcare 1970-1971*. ABT Associates: Cambridge, Mass., 1971.

FRIED, A. y SANDERS, R. (Eds.) *Socialist thought: A documentary history*. Double Day Anchor: New York, 1964.

GALLEGOS, M. *Los reductos del sol*. Editorial Costa Rica: San José, Costa Rica, 1985.

GARNIER, L. *Agua de cactus*. Editorial Costa Rica: San José, Costa Rica, 1985.

GEWIRTZ, H. B. *Caretaking, settings, background events, and behavioral differences in four child-rearing environments: Some preliminary findings*. Methen: London, 1969, pp. 229-252.

GILBERT, L. A. *Men in dual career families*. Erlbaum: Hillsdale, N.J., 1985.

GILMER, M.; MILLER, O. y GRAY, S. W. *Intervention with mothers and young children: Study of intra-family effects*. Demonstration and Research Center (DARCEE): Nashville, Tennessee, 1970.

GONZÁLEZ ALFARO, E. M. *Las guarderías infantiles como solución temporal de parte del estado para la asistencia de los niños hijos de madres trabajadoras fuera del hogar*. Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, 1966.

GONZÁLEZ GÓMEZ, O. M. y CHANO ARAUZ, S. *Programa de destrezas básicas: creación de un centro de educación preescolar para niños de tres y cuatro años*. Trabajo de práctica dirigida para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, 1977.

GONZÁLEZ SUÁREZ, M. "Las palabras ocultas." En M. González Suárez (Ed.).

Estudios de la mujer: conocimientos y cambios. EDUCA: San José, Costa Rica, 1988(a).

_____. "Modelos femeninos y masculinos en textos escolares." *Revista de Ciencias Sociales.* Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, No. 19, 1988(b), pp. 13-27.

GOODENOUGH, F. L. "New evidence on environment influence on intelligence." *NSSE Yearbook*, No. 39, 1940, pp. 407-365.

GORDON, I. J. "Developing parent power." En E. Grotberg (Ed.). *Critical Issues in research related to disadvantaged children.* Seminar No. 5. Educational Testing Service: Princeton, N.J., 1969, pp. 1-24.

_____. *A home learning center approach to early stimulation.* Institute for Development of Human Resources: Gainesville, Florida, 1972.

_____ y JESTER, E. "Techniques of observing teaching in early childhood and outcomes of particular procedures." En R. M. W. Travers (Com.). *Second Handbook of Research on Teaching.* Rand McNally: Chicago, 1973, pp. 184-217.

GORDON, L. "Functions of the family." En L. B. Tanner (Ed.). *Voices from Women's Liberation.* Signet: New York, 1971, pp. 181-187.

GRANADOS ARIAS, R. *Diagnóstico de eficiencia operativa en los Centros Infantiles de Atención Integral.* Monografía para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, 1980.

GRAY, W. Y RIZZO, N. D. "History and development of General Systems Theory." En W. Gray, N. D. Rizzo y F. D. Dahl (Comps.). *General systems theory and psychiatry.* Little Brown and Co.: Boston, 1968, pp. 7-13.

GUTIÉRREZ BADILLA, I. y Col. *Sistematización final del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.* Taller IIIc. Escuela de Trabajo Social: Universidad de Costa Rica, 1981, (inédito).

HANSKINS, R. "Beyond metaphor: The efficacy of early childhood education." *American Psychologist*, No. 44, 1989, pp. 274-282.

HEBER, R. *et al. Rehabilitation of families at risk for mental retardation.* Rehabilitation Research and Training Center in Mental Retardation, University of Wisconsin: Madison, Wisconsin, 1972.

HOFFMAN, L. W. "Effects of maternal employment in the two-parent family." *American Psychologist*, No. 44, 1989, pp. 283-292.

_____ y HOFFMAN, M. L. "The value of children to parents." en J. T. Fawcett

(Ed.).

Psychological perspectives on population. Basic Books: New York, 1973, pp. 19-76.

HUNT, J. Me. V. "The psychological basis for using preschool enrichment as an antidote for cultural deprivation." *Merry Palmer Quaterly Journal of Behavior Development*, 10(3), 1964.

HYMES, J. L. *Teaching the child under six*. Charles E. Merrill: Ohio, 1974.

INGIANNA, Y. "Neoliberalismo e igualdad." *Semanario Universidad*, 5 de agosto de 1988, p.6.

JENSON, A. "How much can we boost IQ and scholastic achievement." *Harvard Educational Review*, No. 39, 1967, pp. 1-123.

JIMÉNEZ, S.; MATA, M. y VINOCOUR, L. *Un estudio causístico sobre la inserción del niño a la institución preescolar*. Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, 1981.

KAGAN, J.; KEARSLEY, R. y ZELADO, O. *Infancy: It's a place inhuman development*. Harvard University Press: Cambridge, Mass., 1978.

KAMERMAN, S. B. y HAYES, C. D. (Eds.). *Families that work: Children in a changing world*. National Academic Press: Washington, D.C., 1982.

KASCHAK, H. y SHARRAT, S. "A Latin American Sex Role Inventory." *Cross Cultural Psychology Bulletin*, Vol. 18, No. 1, 1983.

KELLMAN, S. G. *et al.* "Paths leading to teenage psychiatric symptoms and substance use." En G. J. Eral y J. W. Barrett (Eds.). *Childhood psychopathology and development*. Raven Press: New York, 1983.

MONTESINO, P. *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Bilbao, 1964.

MOZÉRE, L., L Y AUBERT, G. *Guarderías Experiencias-descubrimientos-perspectivas*. Gedisa: Barcelona, 1977.

MORRIS, I. y OBERLE, M. *Reproducción y sexualidad of the younger generation: National study of fertility and health*. Asociación Demográfica Costarricense, San José, 1988.

MORRISON, A. *Parent involvement in the home, school and community*. Charles Merrill: Columbus, O., 1978.

MYERS, L.; *et al.* *The family and community day care interview*. Institute for the Study of Human Development: The Pennsylvania Day Care Study Project, Technical Report: The Pennsylvania State University, No. 6, June 1972.

- NARANJO, C. *Homenaje a don Nadie*. Editorial Costa Rica: San José, 1981.
- NATIONAL FEDERATION OF NURSERIES OF DAY NURSERIES. *Case work programs in day nurseries: A symposium*. Presented at the "Twentieth Biennial Conference of the NFDN", New York, April 1937.
- NIMNIGHT, G. P. "Where are we going with day care?" En G. P. Nimnicht y J. A. Johnson (Eds.). *Beyond compensatory education*. ERIC, ED 078118, 1977.
- y JOHNSON, J. A. "A more productivo approach to education than compensatory education and intervention strategies." En G. P. Nimnicht y J. A. Johnson (Eds.). *Beyond compensatory education*. ERIC, ED 078118, 1977.
- OCAMPO MORA, Z. *Ambiente físico de los kindergarden oficiales de la Dirección Regional de Enseñanza de San José*. Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 1978.
- OWEN, M. y Cox, M. "Maternal employment and the transition to parenthood." En A. E. Gottfried y A. W. Gottfried (Eds.). *Maternalandchildren'sdevelopment: longitudinal research*. Plenum: New York, 1988.
- PERRENOUD, P. *Educación compensadora y reproducción de clases sociales*. Boletín Centro de Documentación, 1974.
- PETRES, D. L. y BELSKY, J. *Doy care moment: Past, present and future*. 1982.
- QUBVEDO, S. "Notas sobre posibilidades de reproducción de la fuerza de trabajo en Costa Rica." *Avance de Investigación*. Instituto de Investigaciones Sociales: Universidad de Costa Rica, 1976.
- QUIRÓS, T. y LARRMN, B. "Imagen de la mujer que proyectan los medios de comunicación de masas." *Avance de Investigación*. Instituto de Investigaciones Sociales: Universidad de Costa Rica, No. 34, 1978.
- RAABE CERCONE, C. "Algunos aspectos sobre la nutrición en Costa Rica." En F. Calvo; et al. *Informe general sobre las condiciones de la infancia, la juventud y la familia en Costa Rica*. Escuela de Ciencias Económicas y Sociales: Ciudad Universitaria Rodrigo Fació, 1971.
- REUBEN SOTO, S. "Política económica de Arias: crecimiento sin preocupaciones sociales." *Semanario Universidad*, 25 de noviembre de 1988, p. 25.
- RIEGEL, K. F. "Influence of economic and political ideologies on the development of developmental psychology." *Psychological Bulletin*.. Vol. 78, No. 2, 1972, pp. 129-141.
- ROBINSON, N. W. Y ROBINSON, H. B. "A cross-cultural view of early education." En I. Cordón (Ed.). *National Society for study of Education Year Book*, Vol. 71, 1972.

- ROJAS VÍQUEZ, M. A. *La problemática de la obrera industrial del Área Metropolitana*. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 1976.
- RUDERMAN, F. A. "Conceptualizing needs for day care: Some conclusions drawn from the Child Welfare League Day Care Project." En *Day Care: An expanding resource for children*. Child Welfare League of America: N. Y., 1965, pp. 13-24.
- RYAN, T. J. y MORFFIT, A. R. "Evaluation of preschool programs." *The Canadian Psychologist*, No. 15, 1974, pp. 205-219.
- SÁNCHEZ ALVARADO, I. *La maternidad en la relación laboral*. Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 1977.
- SCARR, S. Y WEINBERG, R. A. "The early education enterprise." *American Psychologist*, No. 41, 1986, pp. 1140-1146.
- SCHIFTER, J. "La democracia en Costa Rica como producto de la neutralización de clases." En Ch. Zelaya y otros. *Democracia en Costa Rica*. Editorial UNED: San José, 1979.
- SCHMITH DE ROJAS, A. "Estimaciones demográficas de la Región Central de Costa Rica 1950-1975." *Avances de Investigación*. Instituto de Investigaciones Sociales: Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, No. 26, 1977.
- SHANE, H. G. "The renaissance of early childhood education." *Phi Delta Kappan*, No. 50, 1969.
- SKEELS, H. y DYE, H. "A study of the effects of differential stimulation on mentally retarded children." *Proceedings of the American Association for Mental Deficiency*, No. 44, 1939, pp. 114-136.
- SMELSER, N. J. *Social change in the industrial revolution*. Chicago 111: Chicago University Press, 1959.
- SOHO, A. *Mujer y política*. DEI: San José, Costa Rica, 1988.
- SOLÍS, M. y ESQUIVEL, F. *Las perspectivas del reformismo en Costa Rica*. DEI y EDUCA: San José, Costa Rica, 1980.
- STEINFELS, M. O. *Who's minding the children? History and politics of day care in America*. Simon and Schuster: New York, 1973.
- STIPEK, D. y Mc CROSKY, J. "Investing in children: Government and workplace policies for parents." *American Psychologist*, No. 44, 1987, pp. 416-423.
- STUKAT, K. G. *Current trends in European pre-school research, with particular regard to compensatory education*. NFER Publishing Company: Windsor, England, 1976.

- THOMPSON, E. "The value of work to mothers of young children. " *Journal of Marriage and the Family*. Vol. 42, No. 3, 1980, pp. 551-565.
- TREJOS, J. D. *et al. Evolución de la crisis económica y su incidencia en los niveles de pobreza*. Instituto de Investigaciones Económicas; Universidad de Costa Rica, 1980.
- VASCONI, T. A. *La información en la investigación de las relaciones entre la educación y el desarrollo económico social en América Latina*. Ponencia presentada al "38 Congreso de la Federación Internacional de Documentación." México, D.F., setiembre-octubre, 1976.
- VEGA CARBALLO, J. L. "La interpretación socio-política de su desarrollo reciente 1930-1975." *Cuadernos Prometeo*, No. 4, 1977.
- WEIKART, D. P. *Organizational schemes for preschool curriculum models*. High/Scope Educational Research Foundation: Ypsilanti, Mich, 1971 (a).
- WHIPPEL G. M. *The twenty-eight yearbook of the National Society for the study of Education*. Public School Publishing Company. Bloomington, III, 1929.
- ZIGLER, E.F Y BERMAN, W. "Discerning the future of the early intervention". *American Psychologist*. No. 38, 1983, pp. 894-900.

OTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

- ASAMBLEA LEGISLATIVA DE LA REPÚBLICA DE COSTA RICA. *Ley orgánica del Patronato Nacional de la Infancia*. No. 3286. Casa Presidencial. San José, Costa Rica, 27 de mayo de 1964.
- _____. *Código de trabajo*. San José. Costa Rica 1976.
- BANCO CENTRAL.. *Costa Rica: 25 años en estadísticas económicas 1950-1974*. Banco Centrak: San José, Costa Rica, 1975.
- DESARROLLO SOCIAL Y ASIGNACIONES FAMILIARES (DESAF). Veasé. *Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Dirección General de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares*.
- INSTITUTO MIXTO DE AYUDA SOCIAL. (IMAS). *Centro de orientación Familiar (COF)*. Hogar Escuela de Aguantafilo: Hatillo-San José, Costa Rica.
- INSTITUTO DE TIERRAS Y COLONIZACIÓN (ITCO). *Empleo en el sector agrícola*. Serie Estudios, ITCO: San José, Costa Rica, No. 31, 1978.
- Ministerio de Educación Pública. *Informe sobre el estado de la Educación costarricense 1957-1967*. Departamento de Investigación y Estadística-MEP: San José, Costa Rica, 1968.

_____. *Anteproyecto de OMEP de Costa Rica: Educación preescolar en los Centros de Nutrición*. MEP: San José, Costa Rica, 1971(a), Mimeografiado.

_____. *Expansión y Rendimiento del Sistema Educativo Costarricense 1960-1970*. Oficina de Planeamiento Integral de la Educación-MEP: San José, Costa Rica, 1971 (b).

_____. *Estadísticas del Sistema Educativo Costarricense 1969-1972*. Dirección General de Desarrollo Educativo MEP: San José, Costa Rica, 1973.

_____. *Indicadores educativos 1970-1980*- Dirección General de Desarrollo Educativo MEP: San José, Costa Rica, 1974 (a)

_____. Plan Nacional de Desarrollo Educativo. Decreto No. 5333-E. MEP: San José, Costa Rica, 1974(b).

_____. *Financiamiento, costos e indicadores del gasto en educación pública 1970-1977*. Dirección General de Planeamiento Educativo-MEP: San José, Costa Rica, 1977.

_____. *Costos, gasto e indicadores económicos*. Departamento de Planeamiento y Desarrollo Educativo-MEP: San José, Costa Rica, 1978.

_____. *Información cuantitativa básica de las regiones de educación*. Departamento de Planeamiento y Desarrollo Educativo-MEP: San José, Costa Rica, 1979.

_____. *Boletín de Información Nacional*, año 1, No. 1, junio 1981 (a).

_____. *Programa de educación preescolar*. Dirección General de Educación Académica. Departamento de Educación Inicial-MEP: San José, Costa Rica, 1981(b).

_____. *Módulos específicos para jornadas de cinco días según niveles y modalidades*. Circular. Dirección General de Supervisión Nacional-MEP: San José, Costa Rica, 24 de junio de 1981(c).

_____. *Fascículo de normas y procedimientos en la administración de personal de CEN y CINAI y algunas otras disposiciones*. División de Desarrollo Institucional-MEP: San José, Costa Rica, 25 de julio de 1981(ch).

_____. *Algunas estadísticas de matrícula inicial 1981*. División de Planeamiento y Desarrollo Educativo-MEP: San José, Costa Rica, 1981(d).

_____. *Estudio del personal de carrera docente: oferta y demanda*. Primer informe. Departamento de Investigaciones Educativas-MEP: San José, Costa Rica, 1982(b).

MINISTERIO DE SALUBRIDAD PÚBLICA. *Programas de nutrición*. Departamento de publicaciones: San José, Costa Rica, 1968.

MINISTERIO DE SALUD. *Proyecto de evaluación técnico-administrativo: síntesis diagnóstica y alternativas de solución*. Departamento de Nutrición-MS: San José, Costa Rica, 1979(a).

_____. *Proyecto de evaluación técnico-administrativo*. Apéndice No. 1. Estructura orgánica-MS: San José, Costa Rica, 1979(b).

_____. *Proyecto de evaluación técnico-administrativo*. Apéndice No. 7, San José, Costa Rica, 1979(c).

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. *Memoria 1965*. MTSS: San José, Costa Rica, 1968.

_____. *Reglamento de reorganización y racionalización de Ministerio de Trabajo y Seguridad Social*. Decreto Ejecutivo No. 1508-TBS. MTSS: San José, Costa Rica, febrero 1971, mimeo.

_____. *Estudio diagnóstico de investigación realizada en el Barrio Cristo Rey*. Dirección Nacional de Seguridad Social-MTSS: San José, Costa Rica, febrero 1975.

_____. *Resumen cuantitativo de asistencia de niños al Centro Infantil de Atención Integral Barrio San Martín de Alajuela*. Dirección Nacional de Seguridad Social-MTSS: San José, Costa Rica, febrero 1977(a).

_____. *Resumen socioeconómico de 29 familias que necesitan los servicios del Centro Infantil de Atención Integral*. Dirección Nacional de Seguridad Social-MTSS: San José, Costa Rica, febrero 1977(b).

_____. *Estudio diagnóstico sobre necesidades de guarderías infantiles y albergues temporales*. Dirección Nacional de Seguridad Social-MTSS: San José, Costa Rica, febrero 1978, mimeo.

_____. Estudio comisionado por el Presidente de la República Lie. Rodrigo Carazo Odio. Realizado con la participación de J. Alfaro Barth, M. M. Báez Barahona, A. M. Breal Jiménez, C. Camacho Nassar, R. Esquivel Isem, R. Millán Rodríguez, O. Moneada Reyes, S. Pinasco, J. H. Quirós Solano, R. Sandí Marín. Dirección Nacional de Seguridad Social-MTSS: San José, Costa Rica, 4 de febrero 1980, (s. t.) inédito.

_____. *Recopilación del documento de la Oficina de Planificación y Política Económica (OFIPLAN) sobre la implementación de las recomendaciones*

sobre la Dirección General de Promoción Socio-Laboral. MTSS: San José, Costa Rica, 1982, inédito.

_____ y DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS. *Encuesta nacional de hogares, julio 1979, noviembre 1980, julio 1988.*

y MINISTERIO DE ECONOMÍA, INDUSTRIA Y COMERCIO. *Quinta encuesta nacional de hogares; empleo y desempleo.* MTSS: San José, Costa Rica, julio 1977.

; MINISTERIO DE ECONOMÍA, INDUSTRIA Y COMERCIO Y OFICINA DE PLANIFICACIÓN. *Empleo y comercio exterior en Costa Rica.* San José, Costa Rica, No. 3, 1975.

_____. *Plan Nacional de Desarrollo 1974-1978: diagnóstico.* San José, Costa Rica, 1978.

_. *La pobreza en Costa Rica: análisis del sector urbano.* San José, Costa Rica, 1979(a).

_. *Los problemas socioeconómicos más importantes del país.* San José, Costa Rica, 1979(b).

_. *El papel del sector público costarricense en el desarrollo.* San José, Costa Rica, octubre 1980.

_. *El desarrollo económico-social de Costa Rica en el período 1978-1982: perspectivas y recomendaciones.* San José, Costa Rica, 1982.

_____. *Evolución socioeconómica en Costa Rica 1950-1980.* EUNED: San José, Costa Rica, 1982.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al año de 1924.* Imprenta Nacional: San José, Costa Rica, 1925.

SISTEMA NACIONAL DE ATENCIÓN A LA FAMILIA (SINAF). *Estudio sobre los distintos tipos de centros de atención del niño de cero a seis meses existentes en Costa Rica.* Presidencia de la República: San José, Costa Rica, 1980.

_____. *Proyecto nacional para la capacidad de niños menores de seis años.*

Documento interno. SINAF: San José, Costa Rica, 1981.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (OEA). *XIII Congreso Panamericano del Niño.* Instituto Norteamericano del Niño: Quito, Ecuador, 15-22 junio 1968.

_____. *Informe provisional de la conferencia sobre educación y desarrollo económico y social de América Latina*. Santiago, Chile, 5-19 mar/o 1962.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). *Las normas internacionales del trabajo*. Imprimeries Populaires: Ginebra, Suiza, 1969.

_____. *Situación nutricional y alimentaria de los países de América Latina y el Caribe*. Documento presentado ante la "XXII Reunión del Consejo Directivo de la OPS." Washington, USA, octubre 1975.

ORGANIZACIÓN DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO (OECD). *Early childhood education*. Center for Educational Research and Innovation. Working document, C.E.R.I./ECE 72.01, 1972.

UNICEF. *Primer seminario sobre experiencias de educación inicial no escolarizada en América Latina*. UNICEF: 1975.

_____. *La situación del niño en Centro América*. Proyecto de investigación,
UNICEF: 1979.

ANEXO

CUADRO A.1

Resumen de algunos datos en relación con el cuidado de los hijos de madres trabajadoras, según investigaciones consultadas

Descripción	Estudio y Población Estudiada						
	Muestra Nacional ¹	Obreras ²	Industriales ³	Hoteles y Restaurante ⁴	Trabajadoras Hospital ⁵	Madres CINAI Hijos Menores ⁶	Comunidad Villa Esperanza ⁷
Distribución del cuidado:							
Familiares	44	84	75	50	42	42	66
Vecinos	7	9		11			
Empleada	14	15			36	19	7
Nadie. Hermanos menores	30	16	10	22	14	19	15
Guardería	1	9		7		4	5
Porcentaje de trabajadoras con hijos		51	60			62 ^a	35
Porcentaje de madres solas		48	63	49	30	49	

^a. Porcentaje de madres de la población general que trabajan.

1. UNICEF-OFIPLAN, 1979.

2. Rojas Viquez, 1976.

3. Calderón Segura, 1979.

4. Barrantes Camacho, 1979.

5. Carboni Monge, 1976.

6. Cásasela y Col., 1980.

7. M.T.S.S., 1978.

CUADRO A.2

Participación de la mujer en la PEA, 1985

Zona y Grupo de Edad	Población Total	Fuerza de Trabajo	
		N ^s	%
Mujeres	1.255.566	231.694	18.5
Mujeres urbano	631.340	153.878	24.4
Total, mayor de 15 años	444.198	152.981	34.4
De 20 a 29 años	127.993	58.687	46.6
De 30 a 39 años	88.383	43.740	49.5
De 40 a 49 años	58.001	21.344	26.8
Mujeres rural	624.226	77.816	12.5
Área Metropolitana			
De 20 a 29 años	68.944	32.496	47.1
De 30 a 39 años	51.583	26.638	51.6
De 40 a 49 años	34.170	13.424	39.3

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares: Empleo y Desempleo, Dirección General de Estadística y Censos; julio 1985 (San José, 1986).

CUADRO A.3

Costa Rica: Distribución de la población femenina según tipo de ocupación, por rama de actividad 1978

	Total	Agricultura	Industria	Construcción	Servicios Básicos	Comercio	Serv. Soc. Com. Y Pers.
Total	140,419	5,906	23,190	590	3,098	25,737	81,780
	(100.0)	(4.3)	(16.5)	(0.4)	(2.2)	(18.3)	(58.2)
Profesionales	6,839					326	6,513
	(4.9)					(0.2)	(4.6)
Técnicos	24,233	63	63		145	481	23,481
	(17.2)	(0)	(0)		(0.1)	(0.3)	(16.7)
Administra. Gerentes	1,472		163		82	587	640
	(1.0)		(0.1)		(0.1)	(0.4)	(0.4)
Empleados y Vendedores	34,637	478	3,482	472	2,455	15,790	11,878
	(24.7)	(0.3)	(2.5)	(0.3)	(1.8)	(11.2)	(8.5)
Operarios Artesanías	24,089	4,978	18,097	118	11	362	535
	(17.2)	(3.5)	(12.9)	(0.1)	(70.1)	(0.2)	(0.4)
Personal de Servicio	48,949	387	1,221			8,191	38,697
	(34.9)	(0.2)	(0.9)			(5.8)	(27.6)

Fuente: Elaborado con base en la encuesta de hogares de julio de 1978. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y OGEC. Ignorado o no bien especificado: 318 casos (0.2%)

CUADRO A.4

Participación de la Mujer en la PEA, 1985 según Horas Trabajadas

Horas Trabajadas	N»	%
Menos de 30 horas	12,487	9.8
De 30 a 39 horas	8,456	6.6
De 40 horas y más	105,747	83.0
Ignorado	770	0.6
Total mujeres asalariadas	127,472	100.0

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares, julio 85.

CUADRO A.5

Distribución de la población asalariada que trabajó Tiempo Completo según el Salario y Sexo, 1985

Nivel de salario en 0	Hombres	%	Mujeres	%
Total	259.015	(100.0%)	105.745	(100.0%)
Menos de 04,000		8.0		21.0
De 04,000 a 06,999		35.0		30.7
De 07,000 a 014,355		45.4		39.3
De 015,000 y más		11.6		8.8

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares: Empleo y desempleo, Dirección General de Estadísticas y Censos, 1985. *Nota:* Incluye solo la población para quienes se contaba con un salario conocido, era desconocido para 97,105 hombres y 45,634 mujeres.

Este libro se terminó de imprimir
en los Talleres Gráficos
de Litografía Cosmos S.A.
en el mes de junio de 1993
San José, Costa Rica