Informe final

Tendencias y desafíos de la educación infantil en niños y niñas menores de tres años en Costa Rica

Nº 724-A8-063

Helvetia Cárdenas Leitón
Investigadora

Junio 2015

INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA DEL PROYECTO

a) N° del proyecto: **N° 724-A8-063**

b) Nombre del proyecto: **Tendencias y desafíos de la educación infantil en niños y niñas menores de tres años en Costa Rica**

c) Unidad base de la investigadora: Departamento Educación, Sede de Occidente.

d) Unidad de inscripción: Instituto de Investigación en Educación INIE

e) Programa al que pertenece: N° 724-A3-904 Programa de Investigación para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje

f) Nombre de investigadora y carga académica: Helvetia Cárdenas Leitón ¼ de tiempo.

g) Vigencia original del proyecto:

Del 7 de enero del 2008 al 31 de marzo del 2010
Oficio: VI-7560

Solicitud de ampliación de vigencia:

Del 01 de abril del 2010 al 31 de marzo 2011
Oficio: INIE-1203-2009

Solicitud de ampliación de vigencia para entrega de informe final:

30 de abril de 2013
Oficio: VI-

RESUMEN

La investigación que se presenta a continuación ofrece insumos para fortalecer la educación y atención integral del desarrollo de la niñez menor de tres años en Costa Rica y propone lineamientos a considerar por el Estado Costarricense, en las políticas relacionadas con esta población.

Mi interés se dirigió a interpretar las acciones que como país se ofrecen para la educación y atención de la niñez menor de tres años con el propósito de promover la reflexión crítica sobre esas prácticas para fortalecerlas.

El acercamiento lo realicé desde el paradigma cualitativo, interactuando con las y los sujetos actuantes, con las propuestas programáticas para la atención de la población menor de tres años, así como con la Política Nacional de Niñez y Adolescencia y el Código de Niñez y Adolescencia.

El método elegido fue el hermenéutico-dialéctico, el cual que me permitió develar el mensaje de las propuestas programáticas destinadas a la atención de las niñas y niños menores de tres años, de la Política y el Código de Niñez y Adolescencia así como interpretar el discurso de las personas actuantes en los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad; todas, técnicas de recolección y análisis de datos.

La información obtenida de las entrevistas en profundidad, el análisis documental y grupos focales, recibieron un tratamiento específico que me permitió, dialogar de manera permanente con ellos de tal forma que pude establecer relaciones entre categorías y subcategorías, notas teóricas y metodológicas.

Realicé el procesamiento de las entrevistas y grupos focales al software Atlas ti con el propósito de codificar la información y así obtener patrones, mismos que me permitieron desarrollar conceptos y proposiciones teóricas para cada categoría y Subcategoría.

Para el análisis documental propiamente recurrí a la construcción de matrices con nueve columnas, donde incluí en la primera la entidad de origen y año de publicación, en la segunda los principios, la tercera relacionada al rol de la niña y el niño, la cuarta los compromisos del Estado, la quinta enfatiza en la evolución de los

programas, la sexta columna se refiere a la cobertura de los programas, la sétima a lineamientos teóricos mientras la octava evidencia los lineamientos generales orientadores y la sexta columna al rol de la familia.

Con base en el análisis de los diferentes discursos respondí a las dos preguntas que dieron origen a la investigación: ¿Cómo fortalecer la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de tres años en Costa Rica? y ¿Cuáles son los lineamientos a considerar, por el Estado costarricense, en la definición de políticas para el desarrollo de la niñez menor de tres años ?.

Entre los hallazgos más significativos de esta investigación se encuentran los siguientes:

- Debe haber una corresponsabilidad entre el Estado y las familias en el cuido y desarrollo de la niñez, con una mirada más de acompañamiento.
- Cualquier programa o proyecto para la educación y atención de la niñez menor de 3 años que se emprenda, debe partir del convencimiento y compromiso de la familia, de lo contrario es muy difícil su logro y efectividad.
- El Estado costarricense no ofrece alternativas viables y equitativas para la niñez menor de tres años y sus familias.
- Las docentes de Educación Inicial que se dedican a la educación y atención de la población menor de tres años, aún cuando están conscientes de la importancia de los primeros años, continúan posicionadas en paradigmas cuya eje fundamental es el academicismo, sacrificando así la importancia de los vínculos, la cercanía, el acompañamiento y el trabajo conjunto con la familia.
- La oferta para las niñas y los niños menores de tres años varía de un país a otro y aún no se reconoce socialmente como un nivel educativo de pleno derecho,

debido a ello esa oferta resulta insuficiente tanto internacional como nacionalmente.

- En Costa Rica los servicios públicos para la atención integral del desarrollo de la niñez menor de tres años se han concentrado en poblaciones que de alguna manera muestran algún tipo de vulnerabilidad, tal es el caso de los CEN y CINAI donde la población meta del programa la constituyen niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad social y de salud.
- Esta realidad contribuye a reproducir la ideología dominante y las relaciones de poder de la sociedad capitalista patriarcal, una visión que invisibiliza a parte de la niñez como agentes de derechos y, además, seres pensantes, en contraposición promueve personas dependientes y sujetas a las decisiones de conveniencia económica y política. Posición totalmente miope cuando existe la certeza de que invertir en la infancia significa invertir en la prevención de la pobreza, la forma de romper el ciclo de la pobreza es concentrarse en las niñas y los niños.
- A continuación se exponen los lineamientos derivados de un proceso de análisis documental, de la legislación costarricense, de las políticas públicas pertinentes, de las instancias y los profesionales involucrados en la atención de dicho estamento poblacional y desde luego, posesionada desde un andamiaje teórico y conceptual que orientó la reflexión al respecto.

- Lineamiento 1
- El Estado costarricense garantizará la difusión permanente en medios de comunicación masiva y la discusión en espacios académicos de la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia y el Código Nacional de la Niñez y la Adolescencia.

- Lineamiento 2

- El Estado costarricense beneficiará a todas y todos los niños sin distinción alguna, mediante la incorporación de programas destinados a la atención integral de la niñez menor de 3 años.

- Lineamiento 2
- El Estado costarricense invertirá en la población menor de 3 años de manera prioritaria con el propósito de construir una mejor sociedad.

- Lineamiento 3
- El Estado debe garantizará el cumplimiento de la PNNA y el Código de la Niñez, a través de diversas acciones evidenciando su responsabilidad de atención y educación de la niñez menor de 3 años.

- Lineamiento 4
- El Estado modificará la normativa existente referida a la niñez en Costa Rica, porque indica que tiene un enfoque de derechos pero que no se cumple de manera que lo ideal es adaptarla a las exigencias del enfoque de atención y educación integral de la niñez menor de 3 años en sus diversas realidades, con el fin de respetar sus derechos fundamentales.

- Lineamiento 5
- El Estado dará un salto en el posicionamiento jurídico en relación con la política pública destinada a la niñez hacia una práctica con un carácter pedagógico integral

- Lineamiento 6
- El Estado deberá garantizar que en su gestión administrativa y curricular los programas destinados a la educación y atención de la niñez respondan a un enfoque holista y crítico.

- Lineamiento 7
- El Estado costarricense deberá promover el uso de la expresión “educación inicial” al referirse a las niñas y niños menores de 6 años, toda vez que es la denominación más adecuada para representar la identidad de ese nivel.

- Lineamiento 8
- El Estado posicionará la educación y atención de la niñez menor de 3 años desde una visión más humanista, que les provea calidez, valoración y estima de su valía como seres interrelacionados, que con base en la dinámica que la circunda formarán su propia estructura moral y emocional.

- Lineamiento 9
- El Estado costarricense propiciará que las niñas y los niños se consideren como seres únicos, con capacidad de amar y necesidad de ser amados, con voz, con una alma cultivable, no como estudiantes ni alumnos, sino como niñas y niños sujetos de derechos, en quienes se debe mantener la capacidad de asombro y amor por la naturaleza, seres interconectados que actúan en una red impredecible de intersubjetividades entre pares y que potencialmente brindarán al mundo una transformación oportuna.

- Lineamiento 10
- El Estado costarricense aprovechará a los grupos familiares potenciadores como primeros agentes educativos, en cuanto a la formación de sus hijos e hijas.

- Lineamiento 11
- El Estado garantizará que las actividades que se planifiquen para las niñas y los niños menores de 3 años, sean actividades significativas para el desarrollo de la niñez, considerando que son seres activos en interacción con sus pares y otras personas adultas.

- Lineamiento 12
- El Estado garantizará la evaluación como proceso sistémico e indispensable en la planificación de los programas orientadores de la educación y atención de la niñez menor de 3 años como una forma de preservar su calidad.

- Lineamiento 13
- El Estado costarricense garantizará la formación inicial de docentes así como la actualización del personal que atienda a la niñez menor de 3 años.

- Lineamiento 14

- El Estado invertirá en la niñez menor de 3 años para garantizar la calidad de los servicios que se ofrecen a esta población, considerando que deben responder no solo a la legislación existente para salvaguardar sus derechos, sino también, a su desarrollo óptimo.

- Lineamento 15
- El Estado enfocará todas las acciones para que la atención de la niñez involucre a la población de los 0 a los 6 años y 11 meses en tanto actualmente en Costa Rica el ingreso al I año de la Enseñanza General Básica es a partir de los 7 años.

- Lineamiento 16
- A través de las universidades estatales y autónomas se promoverá que las actividades académicas sustantivas se orienten a la formación de futuros ciudadanos que sean capaces de procurar el desarrollo de su hijas e hijos como seres humanos integrales.

- Lineamiento 17
- El Estado garantizará la incorporación de componentes educativos que propicien el desarrollo de una conciencia comprometida con la niñez menor de 3 años en los programas dedicados a su educación y atención.
-

- Lineamiento 18
- El Estado costarricense dispondrá los recursos necesarios para la educación y atención de la población menor de 3 años en todo el territorio nacional.

- Lineamiento 19
- El Estado costarricense fortalecerá acciones intersectoriales para la educación y atención de la niñez de manera que esa conjunción de miradas y esfuerzos permita un verdadero desarrollo integral de esa población, tales como SAIID y Red de la Niñez.

- Lineamiento 20

- El Estado costarricense creará la logística necesaria para supervisar los centros de educación y atención infantil y así garantizar su calidad.

- Lineamiento 21
- El Estado garantizará que las personas quienes estén a cargo de la niñez menor de 3 años en centros infantiles sean adultas, con conocimientos sobre el desarrollo para que garanticen una atención oportuna y les faciliten experiencias entre la cultura, la naturaleza y promuevan ambientes que permitan la formación para la vida.

- Lineamiento 22
- El Estado costarricense deberá propiciar el trabajo en diadas para la educación y atención de la niñez menor de 3 años que conlleve un trabajo reflexivo y de coevaluación respecto del accionar con las niñas y los niños.

Finalmente es importante destacar que el propósito principal de esta investigación es fortalecer la educación y atención de la niñez menor de 3 años desde un enfoque integral y de derechos con el afán de potenciar personas con un desarrollo físico, cognitivo o intelectual y socioemocional sano.

DESCRIPTORES:
Niñez menor de 3 años, tendencias y desafíos, educación, educación integral, desarrollo de la niñez, Costa Rica.

Otras actividades realizadas

Participación en el Conversatorio Taller: ***IV Informe País 2002-2007 y Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica 2009-2021, en el marco de la elaboración del Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia 2010.*** Miércoles 7 de abril, 2010. (Anexo

Dirección de Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar, con la investigación titulada: ***Tendencias teóricas que influyen en la atención infantil formal para niños y niñas menores de 3 años en dos***

instituciones de la Dirección Regional de Educación de San Ramón. Presentada en marzo del 2010.

Lectoría de Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar, con la investigación titulada: ***Coincidencias y discrepancias entre el perfil teórico profesional de Educaciòn Preescolar vigente en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica y el perfil práctico que desarrollan las profesionales de Educación Preescolar, de la Dirección Regional de Educación de Occidente, que trabajan con niños (as) del nivel Interactivo II, Ciclo Materno Infantil.*** Presentada jueves 26 de agosto del 2010.

Ambas investigaciones relacionadas con el estudio que se aborda en este informe. **Participación en Congresos y Simposios Nacionales e Internacionales:**

-***II Congreso de Investigación Educativa: su incidencia en la realidad".*** Organizado por el Instituto de Investigación en Educación (INIE), del 1 al 3 de febrero del 2011, con el conversatorio: "Subjetividad, intersubjetividad, investigación y procesos socioculturales". Alicia Gurdián, Úrsula Hausser y Helvetia Cárdenas.

5ta Conferencia Mundial – IV Congreso Iberoamericano Violencia en la Escuela, Organizado por la Dirección de Escuelas del Gobierno de Mendoza, Argentina. Los días 7,8 y 9 de abril de 2011. Con la ponencia: "Cuando el posicionamento epistemológico violenta a las niñas y niños en la escuela. (Anexo)

- ***VI Congreso: "Estado actual y perspectivas de la Educación Inicial Costarricense: retomando la magia del Jardín de Niños y Niñas.*** Organizado por la Sección de Educación Preescolar de la Escuela de Formación Docente, realizado los días 12, 13, y 14 de julio de 2011. Universidad de Costa Rica.

- ***28 Simposio Mundial de la OMEP*** **"Primera Infancia en el Siglo XXI: derechos de los niños de vivir, jugar, explorar y conocer el mundo".** Celebrado en Brasil del 18 al 21 de julio del 2012, con la ponencia: "Las prácticas pedagógicas en el nivel inicial, su incidencia en la pertinencia cultual costarricense: miradas múltiples". (Anexo).

- ***II Congreso Mundial de Neuroeducación "*****Un paso hacia la Neurociencia Educacional",** que se efectuó en la Cuidad de Lima del 2 al 4 de agosto del 2012. (Anexo).

- ***II Coloquio Internacional sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales,*** organizado por la Sede de Occidene y realizado del 24 al 26 de octubre de 2012. (Anexo).

PUBLICACIONES:

1. Las prácticas pedagógicas en el nivel inicial, su incidencia en la pertinencia cultural costarricense: miradas múltiples. En coautoría con la M.Sc. Cynthia Orozco Castro. (En prensa, ver anexos).

2. Reflexiones sobre la atención al desarrollo integral de la primera infancia en Costa Rica. (En revisión, Intersedes, UCR).

3. La educación y atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica: una deuda del estado costarricense. (En revisión: en Actualidades investigativas en Educación, INIE)

4. El marco legal que vincula a la atención de la niñez menor de 3 años en Costa Rica: ¿un verdadero respaldo o una utopía? (En revisión: en Revista Pensamiento Actual, Sede de Occidente)

CAPITULO I
EL POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Comprendiendo el transitar de la educación inicial nacional e internacional

Introducción

La realidad mundial en la década del 2000 caracterizada por la globalización, el consumismo, los avances en la ciencia, la tecnología, el aceleramiento en la producción de conocimiento, la incursión de las redes sociales, la crisis de la economía mundial y el incremento de la violencia y la drogadicción, han transformado las sociedades a tal punto que surgen nuevas identidades y prácticas de vida. Con mayor frecuencia los países asumen políticas nacionales para hacer frente a las situaciones inéditas que enfrentan.

Esta particularidad actual toca a todos los estamentos poblacionales, además, surgen formas novedosas y creativas de enfrentar las circunstancias de la cotidianidad. Tal es el caso de la niñez, que históricamente, se consideraba que la atención de las niñas y los niños menores de 3 años debería estar en manos exclusivas de la familia, no obstante, con la incorporación de la mujer al trabajo, en primera instancia, y las incursiones en investigación que demuestran la importancia de la atención oportuna de las niñas y los niños en los primeros años de vida para su "desarrollo emocional y la preparación para el éxito escolar futuro" (Estado de la Educación, 2011, p.21), Myers (1995), Peralta (2002), Simonstein (2007), OEA (2007), Rivadenera y Rolla (2006), Britto (2011), ocurre una ruptura de ciertas creencias, prejuicios y preconceptos sociales, cada vez son más las personas que aseguran la relevancia de aprovechar esos primeros años de vida con una atención integral para el desarrollo.

Es así como en el ámbito internacional se ha propiciado la discusión en diversos foros mundiales en los cuales se han acordado agendas compartidas acerca de la

atención de la niñez menor de 3 años. Entre ellos, la conferencia educativa celebrada en Jomtiem, Tailandia (1990), en la cual se reconoció que "el aprendizaje comienza con el nacimiento" y "ello implica el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia[1]", y la de Dakar, Senegal (2000), que definió, con el propósito de avanzar hacia la educación para todas las personas, el "extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos[2]"

Con anterioridad a Jomtien, las y los responsables de políticas públicas y personas encargadas de la planificación en América Latina y el Caribe, iniciaron el reto de apoyar el desarrollo de la niñez durante los primeros años.

A partir de los acuerdos mencionados surgen diversos informes especializados en atención a la primera infancia, entre ellos el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2001 y 2006), el de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007) y, en América Latina, el del Sistema de información de Tendencias educativas en América Latina (SITEAL,2009). Así como en Costa Rica, el Informe del Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia auspiciado por la Universidad de Costa Rica, PRIDENA y UNICEF.

Por otra parte, existe suficiente evidencia científica internacional, entre ellas el aporte de Black, (2008), Brazelton y Greenspan (2005), Bruder y Dunst (2005), Campbell y Milborune (2005), quienes afirman la importancia de la atención integral en los primeros años de vida para el desarrollo humano. Proponen además, que el éxito de este tipo de programas depende de la buena organización, compromiso familiar y

1 Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de Aprendizaje, Art. 5 Jomtien, Tailandia, Marzo 1990.
2 Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes., Art.7, Dakar, Senegal, Abril 2000

comunitario, evaluaciones y currículos coherentes. Aunado a ello, una fuerte posición de prácticas centradas en la familia, y una formación oportuna y especializada de cada profesional en el campo de la atención temprana.

Dentro de los esfuerzos por mejorar la educación temprana Darragh (2007) sugiere, en *Early Childhood Education Journal*, un diseño "universal" que asegure el acceso y brinde igualdad para todos y todas. La autora enfatiza la importancia de la inclusión de la enseñanza especial dentro de la atención temprana. Ella además introduce el UDECE (Diseño Universal para la Educación de los niños pequeños), el cual incluye una metodología ecológica, basada en la biología cambiante de la niña y del niño y el impacto de la cultura y la sociedad en ese cambio, para apoyar una educación temprana de alta calidad para todos y todas.

Los estudios de Gallagher y Darling (2004), Gardner y Walsh (2005) y Graue y Brown (2003); concuerdan, entre otros, en que la atención de la primera infancia es responsabilidad social, enfatizan en la necesidad de evaluar de manera permanente la calidad de ambientes de aprendizaje en los primeros años y, por último, sugieren incrementar la atención de una práctica sensible que utilice tanto el conocimiento de desarrollo general como el conocimiento particular de cada niña y niño.

Por su parte Reimers (1992) estimula la discusión sobre la necesidad de que los países de América Latina y el Caribe desarrollen políticas nacionales de educación inicial. El análisis de la evidencia sobre las implicaciones de la estimulación en el desarrollo infantil y sobre las realidades de la participación creciente de la mujer en el mercado de trabajo en la región, sugiere que es necesario que los países desarrollen políticas públicas orientadas para mejorar la calidad del cuidado infantil. La tesis central del artículo es la necesidad de que exista una política en cada país que otorgue

a la educación inicial la importancia que merece como campo privilegiado para promover el desarrollo humano y social.

Para 1990, la visión de la educación preescolar había comenzado a cambiar. Para 1975, "evocaba una imagen de 25 niños de unos 4 o 5 años, sentados alrededor de pequeñas mesas en las que se dedicaban a dibujar o a hacer calzar triángulos de colores en un rompecabezas, bajo la supervisión de un docente profesional" (Myers, 1995, p.5). Se consideraba además que el mayor beneficio para las niñas y niños en edades tempranas era la socialización, el compartir con sus iguales les beneficiaría en el desarrollo de habilidades adaptativas y de convivencia.

En 1980 surge un nuevo término, "educación inicial" , debido a que la educación de la niñez menor de seis años no consiste en prepararles únicamente para su ingreso a la escuela; se desarrolló además, el ámbito de programas de educación no formal llevados a cabo por entidades locales o por organizaciones no gubernamentales, aunque también por el sector público, así como los programas dirigidos a las familias. Dichos programas cubrían el tramo de aprendizaje de las niñas y los niños de cero a seis ó siete años. Aquellos cuyo eje fundamental era de educación o promoción del aprendizaje en niñas y niños menores de 4 años probablemente no eran tomados en consideración o simplemente eran tratados como actividades de "guardería", razón por la cual se abordaban por separado, (Myers, 1995).

Concuerdo con Myers (1995) cuando señala,

los tiempos están cambiando; se está desarrollando una visión más amplia de la educación preescolar, que abarca la educación o el aprendizaje durante todo el periodo que va desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela, en una amplia gama de ambientes formales y no formales (…) En consecuencia, los niños inscritos en

“programas preescolares” pueden tener desde algunas semanas de edad hasta siete años(p.5).

Es así como asumo esta investigación, con la convicción de que la educación es una acción cotidiana, nos formamos en la interrelación con el medio sociocultural (Vigotsky), con la familia y en la escuela, claro está preservando la importancia del mediador. Es decir, mirar la educación de manera amplia no reducida a una institución.

Estos cambios relativos a la educación temprana ocurrieron en un momento en el que el valor de la inversión en la primera infancia comenzó a ser mejor reconocido. Creció la literatura que fundamentaba los beneficios tanto sociales como económicos de dichas inversiones y la de los severos retrasos que persistían como resultado de la falta de acción (Myers, 1995; Barnet y Boocock,1998; Karoli, 1998). La demanda de programas para esta población creció mundialmente, relacionada por una parte con el deseo de preparar mejor a las niñas y los niños para la escuela, y, por otra, con la necesidad de una atención oportuna de esta población mientras las familias trabajan. Tal como lo señala Campos (2011),

> La primera infancia, sin sombra a dudas, es un periodo crucial durante el ciclo vital de un ser humano, no solo por tratarse de una etapa donde se visualiza significativo crecimiento y desarrollo, sino por la extraordinaria capacidad de aprendizaje que tienen los niños y niñas. (p.2)

La ampliación de la perspectiva sobre la atención de la primera infancia, el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza, así como los nuevos conocimientos sobre los beneficios de invertir en atención y educación de este grupo poblacional, forzaron a extender y mejorar la atención hacia las niñas y los niños más pequeños.

María da Costa (2007) indica que en la época de la posmodernidad, las personas que investigan sobre desarrollo humano centraron la atención en el estudio de proyectos educativos personales, liberadores, democráticos y participativos, movidos por la acción, lo político y por las relaciones de género. En suma, "una orientación que promueve integrar un entendimiento crítico de lo teórico y una acción transformativa que contribuyan a dar posibilidades a la educación de los niños y niñas en el mundo posmoderno" (Da Costa, 2007, p.16). Sin duda, lo planteado por la autora tiene repercusiones en las políticas educativas que asumen los países para la atención de la niñez los cuales, en algunos casos, visualizan a las niñas y a los niños como adultos en miniatura en los cuales hay que favorecer la madurez. Siguiendo a Da Costa, el adulto se posiciona en situación de ventaja por sobre la niña y el niño, pues las teorías han favorecido la idea de la infancia como un peldaño hacia un fin, que es la adultez.

El abordaje de la atención de la niñez menor de 3 años, se ha ubicado para su estudio y análisis desde dos vertientes, por una parte desde la atención o cuidado infantil y por otra, el ámbito educativo; no obstante, en la presente investigación interesa una mirada conjunta con un carácter integrador, donde se conjugue lo educativo, la atención oportuna en un contexto de cuidado físico y adecuadas relaciones afectivas para su desarrollo humano.

1.2 ¿Por qué niñez menor de 3 años?

El tema de la primera infancia se ha convertido en un asunto de gran trascendencia para los distintos grupos humanos, especialmente porque las investigaciones demuestran que es durante los primeros años de vida cuando se sientan las bases para el desarrollo intelectual, emocional y físico. Este período de vida se constituye en una de las etapas más críticas y vulnerables en el desarrollo de la

persona. Es durante ese tiempo que las intervenciones tempranas e inversiones sociales pueden tener mayor impacto más que en cualquier otro momento de la vida del niño y la niña.

La importancia de la primera infancia, ha venido en aumento en los últimos años, plasmándose en iniciativas tales como congresos, seminarios, publicaciones, entre otros. Una muestra significativa de este interés se recoge en el Congreso Internacional efectuado en Chile (2007) titulado "Repensando la educación preescolar en América Latina" donde connotados y connotadas especialistas en el área[3] disertaron respecto a la necesidad de abordar la atención de las niñas y los niños menores de tres años, población que representa el interés de este estudio pues constituye el desafío en materia educativa de los países de la región, además, es el nivel que está fuera de la cobertura por parte de algunos de los organismos institucionales encargados de velar por la educación y atención de la niñez. Al respecto Peralta (2007, p. 1) señala:

> Cuando se analiza la cobertura que se ofrece, se detecta que los países mayoritariamente ofrecen de uno a tres años de atención, siendo esta última situación la más frecuente (98%), orientada básicamente al grupo de tres a cinco años. Estos antecedentes reflejan por tanto, que la incorporación del derecho a la educación desde el nacimiento, es todavía una meta que no se ha alcanzado.

En Costa Rica se ha asumido la atención de la niñez menor de 3 años a través del servicio que ofrecen diferentes entidades entre ellas, el Ministerio de Salud con los programas de los Centros de Educación y Nutrición (C.E.N.) y los Centros de

---

3 Selma Simonstein Fuentes, Presidenta de la Organización Mundial de la Educación Preescolar (O.M.E.P.)María Victoria Peralta Espinoza, Curriculista Chilena autora de múltiples obras en el área de Preescolar.
Vidal Didonet, Sociólogo.
Dra. María da Costa, profesora School of Early Childhood and Primary Education, University of London
Entre otros.

Educación y Nutrición con Comedor Escolar (Cence), que brindan almuerzo y merienda a las niñas y los niños de las escuelas más cercanas y Centros de Atención Integral (C.I.N.A.I.), (III Informe Estado de la Educación, 2011). La Caja Costarricense del Seguro Social, con los programas: Control prenatal (seguimiento del embarazo) y curso de preparación para el parto donde se promociona la salud. El programa Atención intrahospitalaria durante el parto, también, Consulta de crecimiento y desarrollo en el Primer nivel de atención a niños y niñas de 0 a 7 años.

Cuando una niña o niño nace con algún problema se envía al Departamento o Sección de Genética del Hospital Nacional de Niños (HNN) o al Instituto de Investigaciones en Salud de la Universidad de Costa Rica (INISA), para que confirmen el diagnóstico. En el HNN, Trabajo Social lo remite a alguna organización, fundación, escuela de enseñanza especial o escuelita del HNN. Es así como la Educación Especial al ofrecer estimulación temprana pretende favorecer a los estudiantes con discapacidad de 0 a 3 años, muchos de ellos referidos por las instituciones hospitalarias", Arce et al. (2010, pág. 15).

Por su parte la educación especial, que inicia el servicio con niñas y niños con retardo mental y trastornos de palabra, posteriormente, atiende a la niñez menor de tres años en la Escuela Neuropsiquiátrica Infantil, y con ella como uno de los niveles de atención, el nivel de estimulación temprana. El Ministerio de Educación Pública, en su ya consolidado servicio a la niñez costarricense que data desde 1924, asume el Ciclo Materno Infantil a partir del año 2000, con el propósito de un abordaje integral para los niños y las niñas en edades de los 0 a los 4,6 meses, caracterizado por un fuerte componente pedagógico y que hasta ese momento no se había atendido por parte de éste ministerio, no obstante, la experiencia presencial se ha brindado únicamente en el

nivel Interactivo II que corresponde a las niñas y niños de 4,6 meses a 5,6 meses quedando por fuera el grupo etáreo de menores de 4 años. También el Ministerio de Educación creó el programa Ventanas en el Mundo Infantil dirigido a las familias que aborda el desarrollo de la niñez desde el útero hasta los 7 años de edad; así como el proyecto “Segunda Casa” cuyo propósito era extender la jornada escolar a estudiantes que estaban en posible riesgo social, no obstante, a partir de un proceso de evaluación el MEP recomendó su cierre por problemas de pertinencia, infraestructura y presupuesto entre otras (III Estado de la Educación 2011, p.69). Todas, instituciones que junto con la Universidad de Costa Rica, la Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Nacional forman parte de la iniciativa del Sistema de Atención Integral e Intersectorial del Desarrollo de la Niñez (SAIID) que inicia sus esfuerzos en enero del 2007, con el propósito de coordinar acciones de manera conjunta para garantizar una atención integral, integrada y continuada de las niñas y los niños.

Cabe destacar como parte de la producción del SAIID el diseño de instrumentos y formularios especializados entre los cuales destacan, la “Guía de Atención Integral a las Personas (componente niño), ii)la Boleta de referencia y contrarreferenia (CCSS y MEP). Iii) el Carné de Desarrollo Integral del Niño y de la Niña, iv) el Expediente pediátrico *(CCSS)* y v) los Lineamientos para la valoración del desarrollo que aparecen en registros docentes *(*MEP)”, elaborados entre 2007 y 2008, (III informe Estado de la Educación 20011, p. 70).

Otros centros que ofrecen servicio de atención o cuidado para la niñez menor de 3 años en Costa Rica son guarderías y centros infantiles ubicadas dentro de la modalidad “cerradas al público” pertenecientes a empresas de carácter privado o como parte de los servicios en algunas instituciones del estado tales como el Instituto

Costarricense de Electricidad (ICE), el Instituto de Seguros (INS), los Centros Infantiles de la Universidad de Costa Rica, de la Universidad Nacional, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, y el Poder Judicial (III Informe Estado de la Educación 2011). Otra oferta para la atención de la población infantil la constituye una propuesta no convencional como son los Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica (JAPAIC) y Organización de Madres-Maestras (OMMA), entre otras. El Hospital Nacional de Niños, y el Hospital Calderón Guardia también ofrecen atención a niñas y niños menores de tres años en Escuelas para padres y otros programas.

Dentro de los servicios de carácter privado cuentan las Asociaciones Solidaristas con guarderías o centros educativos privados con jornada ampliada; los sindicatos con guarderías; el sector empresarial también aporta con Centros Infantiles para las hijas e hijos de sus empleados, los centros privados y guarderías que venden sus servicios de guardería y de educación preescolar, (III Informe Estado de la Educación 2011).

Conviene señalar que algunos de los servicios públicos descritos para la atención integral del desarrollo de la niñez costarricense se han concentrado en poblaciones que de alguna manera muestran algún tipo de vulnerabilidad, tal es el caso de los CEN y CINAI donde la población meta del programa "la constituyen niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad social y de salud: Niños/as desnutridos o en riesgo de desnutrición y niños/as en riesgo social por condiciones de pobreza o por pertenecer a comunidades con rezago social (población marginal, indígenas, emigrantes)" (Arce et al. 2010, p. 18).

Una figura más reciente la constituyen los Hogares Comunitarios que se ofrecen como servicios mixtos para los cuales fueron elaborados los textos "Creciendo con amor" en 1993. Atienden niñas y niños en condición de vulnerabilidad y funcionan

como microempresas.

En cuanto a legislación vigente se aprueba en Costa Rica para el año 1998 el Código de la Niñez y la Adolescencia cuya pretensión fue resguardar a esta población de todo peligro y garantizar sus derechos y más reciente la Política Nacional de Niñez y Adolescencia en el año 2010.

Esta perspectiva marca la trayectoria de la atención integral para el desarrollo de las niñas y niños costarricenses, pues a partir de los 4 años pueden optar por la oferta educativa pública si "rinden una prueba de aptitud y la superan". Antes de esa edad, el MEP no tiene opciones, los estudios recientes sobre oferta (Sauma, 2009) y demanda de cuido infantil (Román y Morales, 2009; Grillo, León, Mora y Rodríguez, 2010) coinciden en que la oferta pública es insuficiente. Esta realidad contribuye a reproducir la ideología dominante y las relaciones de poder de la sociedad capitalista patriarcal, una visión que invisibiliza a parte de la niñez como agentes de derechos y seres pensantes, y les condena a conformar un grupo de personas dependientes y sujetas a las decisiones de conveniencia económica y política.

Al respecto señala el III Estado de la Educación (2011, p.70)

> La dispersión, heterogeneidad y limitada cobertura de los servicios estatales de atención para niños y niñas menores de 4 años […] está sujeta a la capacidad adquisitiva de las personas. Eso hace accesible solo a las familias de mayores ingresos y predominantemente urbanas, a pesar de que los estudios internacionales prueban que quienes más necesitan y se benefician de servicios de cuidado de calidad son los hijos e hijas de las familias más desfavorecidas. Este es un factor de reproducción de las desigualdades de origen que se extiende a la atención integral de las niñas y los niños menores de 3 años.

Guzmán (2002), enfatiza la necesidad de que las políticas nacionales de niñez de 0 a 6 años, se comprometan, de manera especial, en la atención integral de niñas y niños desde su primera infancia, mediante la participación activa de padres, madres, encargadas y encargados de las niñas y los niños. Así mismo explicita el abordaje de políticas de atención a la población de 0 a 6 años desde diversos ámbitos a saber: derechos de las niñas y los niños; educación; salud y nutrición y convivencia familiar, recreación y protección, y concluye en que no han existido políticas definidas para la atención de la población menor de 4 años en Costa Rica.

Por su parte Raczynski (2006, p.3), indica:

> El ambiente familiar y comunitarios es, por tanto, un núcleo que la política pública dirigida al desarrollo infantil temprano debe considerar, incluir y fortalecer. Esta debe asegurar un ambiente e interacción apropiados en cuanto a salud (higiene, nutrientes, alimentación y actividad física adecuados a la edad), afecto y apoyo, comunicación y desarrollo del lenguaje, educación entendida como adecuada estimulación, formación de hábitos, disciplina, curiosidad, responsabilidad, protección y seguridad.

En consecuencia surge la inquietud ¿cómo han sido evaluadas las opciones que se ofrecen a la niñez vulnerable del país en cuanto a la calidad del servicio que ofrecen?, ¿cuáles programas tiene el Estado para la niñez costarricense, hijas e hijos de hogares donde ambos padres poseen la condición de trabajadores?, ¿quién les atiende?, ¿qué sucede con las niñas y los niños de esas edades que no entran en un perfil de vulnerabilidad por su realidad social?, ¿en qué medida resultan suficientes los servicios que ofrece el Estado para la niñez en condición de vulnerabilidad?.

Al respecto Chaves (2007, p. 2), señala:

En Costa Rica no se cuenta con programas estatales para la atención integral de niñas y niños menores de dos años cuyas madres forman parte del mercado laboral, que muchas veces dejan a sus bebés con hermanas o hermanos, y en el mejor de los casos, con familiares o vecinas siendo este periodo de vital importancia para el desarrollo humano en el que se requiere especial protección y cuidado debido a la vulnerabilidad física y mental de estos niños y niñas.

En la misma línea el III Estado de la Educación Costarricense (2011, p.61) indica "En la actualidad la población menor de 4 años y 3 meses no es cubierta por el sistema educativo público, situación que obliga a las familias a buscar otros servicios, estatales y privados, cuya oferta es además limitada".

Aunado a lo anterior, a través de investigaciones científicas se ha llegado a las siguientes conclusiones respecto de la importancia de la atención de la niñez menor de tres años,

- está demostrado que entre el nacimiento y los 2 años el cerebro crece un 70% (Álvarez, 2004).

- Durante los estadios tempranos del desarrollo, la influencia de los factores ambientales sobre el desarrollo del sistema nervioso determinan fenómenos de diferenciación, mielinización, arborización dentrítica y sinaptogénesis (Landers y otros 2004 citado por Chaves y Chavarría, 2007).

- Esta etapa se constituye, además, en una ventana de oportunidades tendientes a asegurar las condiciones y elementos para un desarrollo adecuado (Landers C., Mercer R., Molina H., Eming M., 2004, p. 37).

- Es necesario asegurar un desarrollo óptimo durante los primeros años de vida pues se ha demostrado que los niños y las niñas que tienen problemas a esa edad corren el riesgo de sufrir un desarrollo defectuoso o retardo y en ello influye no sólo el estado nutricional y de salud del infante sino el tipo de relaciones que se establece con las personas y las cosas que le rodean (Evans, 2000 citado por Chaves 2007).

- "El tacto, inmediatamente después del nacimiento, estimula el crecimiento de las terminaciones sensoriales del cuerpo comprometidas en los movimientos motores, en a orientación espacial y en la percepción visual" (L. Ibarra (1997), citado por Peralta 2007).

- "Los primeros años de vida son considerados como un periodo de fuerte impacto en la calidad de vida posterior de la persona. Se reconoce que en esta etapa del desarrollo, el cerebro cuenta con una enorme plasticidad que, mediada por la expresión genética y las experiencias del entorno, va modificando su estructura y funcionamiento, conformando así la individualidad del ser humano" (Campos, 2011 p. 2).

Resulta entonces imperativo aprovechar las experiencias en Costa Rica, rescatando los éxitos y reflexionando sobre los momentos menos acertados, para aumentar las opciones estratégicas en programación del desarrollo infantil de forma creativa.

La novedad en la presente investigación consiste en evidenciar la necesidad imperativa de fortalecer la educación y la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica. En este sentido es una investigación pionera pues no

existen estudios que procuren un análisis documental de los programas destinados a educación y la atención de esta población y a la opinión de las personas que les atienden así como la visión otros actores tomadores de decisiones en el país respecto de este grupo etáreo a largo plazo.

En este contexto, el propósito de esta investigación es ofrecer insumos que permitan fortalecer la educación y la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica y proponer lineamientos a considerar por el Estado Costarricense, en las políticas relacionadas con esta población.

Dicho propósito surge de la intencionalidad particular de la investigadora, producto de una infinidad de circunstancias. Una de ellas está relacionada con su rol de madre trabajadora, con la trayectoria de participación en la atención de la niñez menor de 6 años en su condición de docente del Nivel Inicial formada en la Universidad de Costa Rica. También el desempeño como Asesora Regional de Preescolar en el Ministerio de Educación Pública, y como profesora del Departamento de Educación de la Sede de Occidente supervisando en Instituciones del Estado que atienden a la población de cero a seis años. Finalmente, como investigadora y participante de varios congresos y simposios tanto a nivel nacional como internacionales donde destaca el curso "Educación, salud y bienestar del niño y la familia" del 5 de enero al 27 de febrero 1998 en Israel, experiencias, que le permiten tener una visión más profunda y compromiso con la atención de la niñez menor de tres años en Costa Rica.

El aporte que realizo con la investigación, es ofrece a la sociedad costarricense otros puntos de vista y quizá otras miradas sobre educación y la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años, en un afán por construir lineamientos y propuestas en materia de política nacional, también permitirá la discusión sobre

educación y la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de tres años en América Latina, desde la perspectiva socio-histórica y las experiencias convencionales de diversos actores sociales.

1.3 Preguntas de investigación

¿Cómo fortalecer la educación y la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica a largo plazo?

¿Cuáles son los lineamientos a considerar, por el Estado costarricense, en la definición de políticas para el desarrollo de la niñez menor de 3 años ?

1.4 Algunas preguntas de segundo nivel

¿Cuál ha sido la evolución, cobertura y lineamientos teóricos de los programas existentes?

¿Por qué es prioritario invertir en el desarrollo de este estamento poblacional?

¿Cuáles son los aportes de especialistas en relación con la atención integral de este segmento poblacional?

¿Cuáles son las opiniones y creencias de quienes están en contacto con este segmento poblacional en relación con la atención integral para su desarrollo?

¿Cuáles son los lineamientos para fortalecer la atención de este segmento poblacional?

¿Cuáles son las propuestas que el Estado Costarricense debería tomar en consideración para lograr el desarrollo de este segmento poblacional?

Matriz de preguntas

Preguntas	Indagatoria	Descriptiva	Explicativa	Interpretativa	Valorativa
¿Cómo fortalecer la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica a largo plazo?				X	
¿Cuáles son los lineamientos a		X		X	X

considerar, por el Estado costarricense, en la definición de políticas para el desarrollo de la niñez menor de 3 años ?					
¿Cuál ha sido la evolución, cobertura y lineamientos teóricos de los programas existentes?		X		X	X
¿Por qué es prioritario invertir en el desarrollo de este estamento poblacional?					X
¿Cuáles son los aportes de especialistas en relación con la atención integral de este segmento poblacional?		X		X	X
¿Cuáles son las opiniones y creencias de quienes están en contacto con este segmento poblacional en relación con la atención integral para su desarrollo?		X		X	X
¿Cuáles son los lineamientos para fortalecer la atención de este segmento poblacional?		X		X	X
¿Cuáles son las propuestas que el Estado Costarricense debería tomar en consideración para lograr el desarrollo de este segmento poblacional?		X		X	X

Las diferentes acciones que realiza el ser humano responden a un proceso

histórico que resulta necesario conocer para comprenderlo, por ello en el siguiente capítulo se presentará el contexto en el cual se ha desarrollado la atención de la niñez menor de 3 años en Costa Rica.

CAPITULO II
POSTULADOS TEÓRICOS

REFERENTE TEÓRICO QUE GUIARÁ EL ACERCAMIENTO A LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LA NIÑEZ MENOR DE 3 AÑOS EN COSTA RICA

"Afirmamos que esta nueva autocomprensión de quienes somos y en qué mundo vivimos, sólo ha sido posible lograrla en la época de la fluidez y la fragmentación que hacemos empezando a vivir en este siglo. Nunca antes en Occidente había sido posible re-pensar lo que somos desde la necesidad de una caracterización explícitamente ontológica centrada en nuestro "ser" "haciéndose".

F. Flores y F. Varela - 1995

2.1 Posición teórica

Este capítulo presenta el fundamento teórico que guiará el proceso de investigación sobre la atención de la niñez menor de tres años. Los postulados teóricos que se plantean se organizarán bajo los siguientes apartados: explico los términos para denominar los primeros años de vida, atención del desarrollo integral a la niñez en sus primeros 3 años: una decisión transformadora, educación en el continuo de la vida y para la vida: política social para este transitar, la construcción de identidades, de la génesis al mundo: el impacto de la familia en el desarrollo infantil, la política pública en relación con la atención de la niñez menor de 3 años no ha superado lo asistencialista, y por último un apartado de consideraciones finales.

2.2 Postulados teóricos

1. La sociedad caracterizada por el trato desigual en términos económicos, políticos, culturales y de género no permite formar personas para ser, aprender, hacer y convivir: la educación para la vida y un lugar en la vida

¿Hacia quien debe de orientarse la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años?, ¿Hacia las madres que son jefas de familia y deban

mantenerla, a las familias de escasos recursos para ofrecer oportunidades o a todas las familias que tengan hijas e hijos en esas edades?. Es un imperativo en la presente investigación que la niñez menor de 3 años reciba una atención oportuna y de calidad.

Históricamente en Costa Rica los programas existentes para la atención de esta población nace con un propósito asistencial social, es decir, opciones para hijas e hijos de madres trabajadoras que además presentan una caracterización social que les condena a la pobreza. No obstante al lado de esta realidad ha ido cobrando importancia la idea de la atención oportuna para este grupo social, en consecuencia surgieron centros infantiles privados que ofrecen el servicio para edades desde los 4 meses en adelante, cabe señalar que cada vez es más frecuente escuchar a las familias con interés por llevar a sus hijas e hijos a lugares donde socialicen y se desarrollen de manera integral.

Debe quedar muy claro que el interés de la investigación no es la institucionalización de esta población, sino la democratización de la atención integral, es decir, lo educativo, lo nutricional, lo emocional, el cuido, el amor, la salud, el bienestar, desde esta perspectiva la atención de esta población requeriría la conjunción de esfuerzos para proveerle la protección y el bienestar para el desarrollo.

Los grupos que mantienen el poder, se desarrollan y poseen una dinámica de vida muy diferente a lo que plantean para los “otros”, porque ellos tienen todas las posibilidades para obtener lo mejor por sobre las clases más desprotegidas. Es un círculo vicioso, entre más alto nivel educativo las familias se preocupan más por la formación de sus hijas e hijos, mientras que las familias cuya formación académica no alcanza la primaria completa luchan día a día por sobrevivir, es decir las prioridades cambian.

En el momento que cobremos consciencia de la importancia de la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años, dejaríamos de tomar medidas en cuanto a programas de atención sólo para las familias que tienen limitaciones o que se encuentran en la línea de pobreza extrema, esa lógica legitima las medidas que reproduce el sistema capitalista.

Se hace imprescindible mencionar que la formación integral nace de la necesidad que tiene el ser humano de ser visto como un todo, porque anteriormente la educación se enfocaba en la parte académica de la persona, dejando de lado sentimientos, emociones y relaciones sociales, aspectos, que son vitales puesto que vienen a colaborar en el proceso de formación que se está desarrollando.

Como parte de las concepciones de desarrollo integral ACODESI (1999, p.14) señala que es

> ...un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política, a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Es decir, vemos al ser humano como uno y a la vez pluridimensional, bien diverso como cuerpo y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad.

De ahí que en la actualidad los nuevos currículos, están orientando su labor hacia el desarrollo de competencias, especialmente las relacionadas con aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a experimentar. No obstante, es importante reflexionar respecto de las acciones que se realizan en la sociedad costarricense con la población menor de tres años, realmente

se promueve el aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir, cuando las políticas a nivel nacional para esta población favorecen a las familias más vulnerables por sobre los demás.

Las opciones que ofrece el país deberían estar encaminadas a una conciencia colectiva, para el desarrollo de personas que logren un sentido de pertenencia, de utilidad que puedan valorar quienes son y para qué sirven; es decir aprendizajes para la vida y un lugar en la vida. Al respecto Vitgosky y Brunner (1999), señalaban que es vital considerar que la persona, construye el sentido de la realidad en torno al pensamiento, la palabra y la acción, por lo que la educación no debe dejar de involucrar a las niñas y los niños en cada uno de sus procesos. Se pretende crear o formar un pensador, un creyente, un investigador y un transformador creativo de la realidad en que vive.

Retamal (2006, s.p.) en relación a ello, indica que,

> …aprender más y de mejor manera, con contenidos trascendentes para el ser humano en una concepción dinámica de la inteligencia en el que intervengan factores internos y externos a partir de un potencial, debe ser el objetivo primero y último de cualquier proyecto educativo que postule el desarrollo físico, psíquico y social infantil.

Por lo que se debe superar el ámbito puramente cognitivista e implementar una formación más integral, involucrando la sensibilidad y los afectos, la realidad de lo comunitario y lo social, y permitir, además, explorar y familiarizarse con el sentido y significado de las realidades vitales, así como formarse juicios correctos sobre sí mismo, sobre el mundo y la sociedad.

Por su parte Rogoff (1995) se refiere al desarrollo en términos de transformaciones de tipo cualitativo que permiten a la persona abordar eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo de los recursos que le aportan las personas con quienes se relaciona y las prácticas culturales, la autora señala que el desarrollo implica además "la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño".

Otra arista que se debe considerar cuando se trata de desarrollo y aprendizaje es precisamente el ambiente en que se desenvuelvan las personas así como las relaciones que puedan establecer, al respecto Peralta (2005, p. 97) señala

> Se hace necesario comprender que para que los niños y niñas puedan tener desempeños adecuados para la vida y aprendizajes de mayor calidad, requieren haberse desarrollado en ambientes saludables e interesantes cognitivamente, donde el afecto y la nutrición adecuada son fundamentales tanto para el desarrollo cerebral como para establecer las bases de la personalidad a través de las relaciones que realiza con los demás y su entorno.

Desde la posición de la autora la nutrición, los juguetes, las otras personas y un lugar estimulante y acorde a cada edad, hace que las funciones cerebrales mejoren y se potencien. Igualmente importante es la influencia del apego, el amor y afecto es también crucial para esta población ya que a partir de esto formarán su personalidad y ampliaran su desarrollo. Peralta (2005) destaca que el cerebro necesita de la interacción continua con el mundo exterior para su desarrollo, interesándose por los cambios que se producen en el entorno; desde que la niña y el niño nace poseen cualidades y habilidades capaces de ayudar a percibir lo que el mundo externo ofrece.

En muchas ocasiones se subestima a la niñez menor de tres años, apropiándole "incapacidades" por su edad y se le cierran muchas posibilidades para el descubrimiento del mundo.

Según Bronfenbrenner citado por Papalia y otras (2005, p.35), "el desarrollo ocurre a través de procesos de creciente complejidad de interacción bidireccional activa regular entre un niño en desarrollo y su ambiente cotidiano inmediato", procesos que tienen influencia de contextos más remotos, cuya existencia no es percibida por el niño. Indica el autor que para comprender esos procesos es necesario estudiar o conocer los contextos en que ocurren, como el hogar, el salón de clases y el vecindario, instituciones sociales, como los sistemas educativos y de transporte y finalmente los patrones culturales e históricos que afectan a la familia, la escuela y el resto de la vida de la persona.

Esta visión de Bronfenbrenner asocia el desarrollo con un grupo de influencias interactuantes, es decir totalmente integrado donde la niña y el niño se desarrollan en consonancia con todo lo externo que surge a su alrededor sumado a su realidad interna, una visión sistémica interdependiente.

2. Educación inicial o educación preescolar, ¿términos adecuados? para los primeros años de vida

La diversidad conceptual que se registra mundialmente y en los distintos países de Latinoamérica cuando se hace referencia al ciclo que atiende a la niñez menor de 6 años, no sólo es cuestión de semántica sino de diversas posiciones sobre lo que en realidad significa la atención en este periodo y cómo hacerlo. Las implicaciones de estas diferencias, han determinado de manera directa las acciones y recursos que el estado asigna.

Algunas de las denominaciones empleadas en diversos ámbitos para designar

este ciclo, se concentran en: estimulación precoz o temprana; educación maternal; educación inicial, educación preescolar, educación pre-primaria, educación parvularia, educación de la primera infancia y educación infantil.

Al respecto Peralta (2005), opina que emplear los términos "precoz" y "temprana", implican que la acción educativa se realice antes de tiempo o "adelantándose al momento adecuado"; propone que lo más indicado sería "educación oportuna" a cada etapa de la vida. También hace alusión a la denominación "educación maternal" o "ciclo maternal" como una visión "maternal" totalmente estereotipada y de responsabilidades educativas limitadas sólo a la madre. A su vez, indica que los conceptos "educación preescolar" , "preprimaria" o "pre-básica"; tienen el agravante de identificar el nivel educativo, como "pre" a "algo", lo que significa que hay algo mejor por venir, restándole valor en sí, es decir, socava la importancia e identidad del nivel. Por otra parte esta pedagoga, señala que los términos "educación parvularia" o "educación inicial", no riñen con la identidad del nivel, pues ambos indican el periodo de inicio de la acción educativa dentro de un planteamiento de educación permanente o continua.

Particularmente en Costa Rica, al nivel que atiende a la niñez menor de 6 años y que corresponde al sistema educativo formal, se le ha denominado educación preescolar, incluso algunas de las Universidades que ofertan esta carrera o afines utilizan la misma terminología. Aún cuando la Sede Rodrigo Facio intentó cambiar (1996) el nombre de la carrera, el hecho que aparezca en la Constitución Política y Normativa vigente fueron argumentos de peso para conservar el nombre de plan de estudio: Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar; no obstante la Sede de Occidente que posee su propio Plan de Estudio en la última modificación parcial

producto del Rediseño Curricular, varía el nombre por Bachillerato en Educación Inicial.

La opinión de la Dra. Peralta es totalmente congruente con las acciones prácticas que se ejecutan en la realidad, la expresión “educación inicial” involucra el momento en que inicia la atención educativa de niñas y niños menores de 6 años, es además, el espacio al que acuden las niñas y los niños pequeños para enriquecer sus experiencias y su propio desarrollo integral; por ello se considera la denominación más pertinente para designar el trabajo con la niñez en sus primeros años de vida.

Jaramillo (2007), sostiene que la noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural, debido a ello ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época. José Santos 2000 citado por Jaramillo (2007), señala que en los años 354 -430 hasta el siglo IV se concibe al niño como “dependiente e indefenso” (“los niños son un estorbo”), “los niños son un yugo”). Es durante el siglo XV que al niño se le considera como algo indefenso y por ello se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Ya en el siglo XVI la concepción de niño es de ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”; al respecto Da Costa (2007, p.5) apunta que “las teorías de desarrollo evolutivo han favorecido la idea de la infancia como un peldaño hacia un fin, que es la adultez”. En los siglos XVI y XVII se le conoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le asigna la categoría de infante con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como primitivo”. A partir el siglo XX hasta la fecha, gracias a los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”.

Así mismo Jaramillo (2007), señala que la “reinvención” moderna de la infancia

se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas quienes advertían las características especiales de la infancia.

Indica la misma autora que una de las tendencias en Educación Infantil en el mundo moderno es el logro de la formación integral de la niña y el niño, tal y como lo planteó la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que hizo explícitas cuatro dimensiones de aprendizaje humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Otra visión de la concepción pedagógica moderna de la infancia, la define como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales (Alzate Piedrahita, Revista Ciencias Humanas Nº.28).

Philipe Ariés realiza uno de los trabajos pioneros y enfatiza en las representaciones sociales de la infancia, en específico, pretende determinar el momento en que surge la conciencia de la "particularidad infantil", que la distingue dentro del todo social. (Ariés1960, en Rojas, 2001, p. 2). En su investigación Ariés indica dos periodos: la sociedad tradicional y la moderna. La primera caracterizada porque la niñez estaba indeferenciada del todo social, la familia sin liderazgo en la socialización y el aprendizaje de las niñas y los niños, esta se realizaba en la comunidad, tampoco cumplía una función afectiva, pues no se consideraba importante. La sociedad moderna, patentisa cambios en la vida íntima de las familias, la socialización se desplaza de lo comunitario a la familia y posteriormente a la escuela, aparece además un sentimiento de ternura hacia la infancia. Respecto de este tránsito de lo comunitario a lo familiar y por último lo escolar Rojas (2001, p.7) indica, "a través de la escuela, el niño fue separado de la vida de los adultos y mantenido aparte, *"en*

una especie de cuarentena, antes de dejarle suelto en el mundo". Esta reclusión (la escolarización), que Ariés equivale a la reclusión de los locos, los pobres y las prostitutas, inciada en la misma época, se ha prolongado hasta el presente"".

El mismo autor señala que se pasó de una época de indiferenciación de la niñez en el todo social hacia una identificación de los niños, centrada en una valoración de su rol social, con mayores niveles de control y altas expectativas familiares que marcaban su centralidad en la familia.

Myers (1995, p.5) señala que "los tiempos están cambiando; se está desarrollando una visión más amplia de la educación preescolar, que abarca la educación o el aprendizaje durante todo el periodo que va desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela, en una amplia gama de ambientes formales y no formales. En consecuencia, los niños inscritos en "programas preescolares" pueden tener desde algunas semanas de edad hasta 7 años.

Uno de los supuestos teóricos en que me apoyaré para la investigación es que en los primeros años de vida de las niñas y los niños hay que ofrecerles la atención oportuna independientemente del término con el cual se designe.

3. Los primeros años de vida constituyen la base para la formación de personas críticas, solidarias, justas, sensibles y comprometidas con el planeta.

¿Por qué atención para el desarrollo integral la niñez menor de 3 años? ¿Por qué invertir en los más pequeños si está la familia con sus redes conformadas?, son preguntas que trataré de responder para garantizar no sólo la relevancia del estudio sino su transcendencia en la toma de decisiones. Éstas y otras tantas interrogantes surgen cuando se discute sobre la atención de las niñas y los niños menores de 3 años.

Uno de los tópicos de mayor discusión actual es el desarrollo cerebral de las niñas y los niños en los primeros años de vida, al respecto (Riera, 1996, p.1) se refiere al

carácter de plasticidad del sistema nervioso, y apunta que las investigaciones sobre el cerebro y el sistema nervioso han alcanzado en estos últimos años metas significativas. La organización neuronal y sináptica del cerebro, según estas investigaciones, está en desarrollo continuo, pero es sobre todo, en los primeros años cuando es particularmente influenciable tanto cualitativamente como cuantitativamente por las experiencias que el niño vive. En la misma línea de Riera (1996), (Raczynski 2006, p. 2) aporta lo siguiente:

> La nuerociencia indica que el desarrollo de la estructura del cerebro está determinado biológicamente en la fase prenatal y que el fundamento para su evolución posterior depende de la interacción que el niño establezca a temprana edad con su entorno. Los primeros 2 años de vida son el periodo de más rápido desarrollo del cerebro (conexión celular) y es altamente sensible para la evolución futura del ser humano. En esta etapa se abren las oportunidades para lograr funciones intelectuales, emocionales, físicas, inmunológicas y sociales que más adelante serán significativas.

Sin contar con los beneficios en otros ámbitos del desarrollo que logra esta población al ser atendida. En la misma posición discutida con anterioridad Myers (1995, p.7) opina que en cuanto a la atención temprana:

> Los descubrimientos científicos en una serie de áreas han demostrado que los programas orientados a los niños pequeños pueden acarrear grandes beneficios, no sólo en términos individuales e inmediatos sino también en términos sociales y económicos a lo largo de toda su vida en cuanto a sus habilidades para contribuir a la familia, la comunidad y la nación.
>
> Los beneficios de los programas que atienden a los niños en los primeros años de

crecimiento, desarrollo y aprendizaje en la etapa preescolar a los que se refiere Myers son de índole económica, social y política. En relación con los económicos: mayor productividad económica, oportunidad de empleo y menores costos. Se refiere a que una persona bien desarrollada en términos físicos, mentales, sociales y emocionales estará en mejores condiciones laborales y para contribuir económicamente a la familia, la comunidad y el país que una persona que no se encuentre en tales condiciones. El mismo autor indica (1995, p.8) "los datos del proyecto High/Scope Perry de Estados Unidos sugieren que la tasa de retorno de la inversión preescolar puede multiplicarse por siete". Los beneficios sociales: reducción de las desigualdades y fortalecimiento de los valores; y por último los beneficios políticos.

Myers, es enfático cuando señala que se debe evitar la tendencia a permitir que se traspase, de la educación primaria a la educación preescolar, un enfoque academicista, rígido y autoritario frente a la enseñanza y el aprendizaje. En cambio, se debe intentar transferir el enfoque activo e integral de la educación preescolar a los primeros años de la educación primaria.

Bruer (2000), presenta una posición totalmente encontrada con lo expuesto hasta el momento, cuando señala que el impacto de los 3 primeros años para el desarrollo personal es un "mito". Según Bruer lo que sí produjo en los EEUU la declaración de "década del cerebro" fue el surgimiento de las "neurociencias educativas", un área transdisciplinaria con muchas pretensiones pero pocos resultados.

El autor de *El mito de los tres primeros años* (Bruer,2000) no desmerece que existan periodos críticos para determinadas habilidades sensoriales y el lenguaje pero sí que los haya para aprender a leer o para aprender otras habilidades. Por otra parte, asegura que el grado de analfabetismo y educación del hogar y las particularidades

sociales y de clase resultan mejores predictores del desarrollo futuro escolar que los planes de estimulación temprana.

Apoya sus tesis en investigaciones de otros científicos como William Greenough, quien indica que no hay datos científicos para pensar que los tres primeros años de vida sean en los que hay que centrarse y que el cerebro es siempre plástico, también Mark Rosenzweig pide prudencia y afirma que la plasticidad no se limita a los tres primeros años; Goldman-Rakic pone de manifiesto que de hecho en la adolescencia no hay ninguna "caída intelectual" y es la época en la que más se aprende y se exige intelectualmente.

Volviendo a la posición de apoyo a la atención oportuna en los primeros años, Katz (2005), se refiere al derecho de la niña y el niño a desarrollarse y aprender en entornos de calidad; para ello se refiere a tres aspectos fundamentales *los efectos duraderos de las experiencias tempranas,* plantea que hay evidencias irrefutables de que cualquier proveedor de cuidados para niños y niñas pequeñas, ya sea en el hogar o fuera de él, que no poseen la calidad esperada, constituye la pérdida de oportunidades para hacer contribuciones sustanciales para el resto de sus vidas. Se refiere a la importancia de la atención de los primeros años en los siguientes términos, "nadie que tenga responsabilidades educativas y de creación de políticas sociales serias para una comunidad o un país en cualquier parte del mundo, discute en contra de la proposición de que las experiencias en los primeros años de vida tienen una poderosa influencia en los años siguientes; *el periodo crítico del desarrollo neurológico,* las investigaciones acerca del sistema neurológico, particularmente del cerebro indican tres implicaciones fundamentales:

- “Las investigaciones en desarrollo neurológico indican que aproximadamente un 80%-85% de las conexiones neuronales que la persona adquiere finalmente, se desarrollarán durante los primeros 6 años de vida, y la tasa de crecimiento es abrupta en los inicios de este periodo.

- Los sistemas neurológicos inadecuados, fallidos o dañados no se reparan o re-generan espontáneamente ni tan fácilmente como otros tipos de tejidos corpora-les; al punto de que puede desarrollarse reparación o conexiones neurológicas alternativas, pero la capacidad para hacerlo disminuye después de los primeros años.

- El cerebro humano es más un órgano buscador de pautas que un receptor de pautas. De esta manera, los primeros años debieran estar marcados por la ex-ploración activa en ambientes ricos y seguros. En otras palabras, los programas de buena calidad incluyen oportunidades frecuentes para que los niños interac-túen entre ellos, con los adultos y con sus ambientes, de formas que apoyarán su búsqueda innata para determinar relaciones de causa-efecto, las secuencias de los eventos y otras pautas que los rodean”. Y t*odos los niños pequeños tienen mentes vivaces,* como tercer elemento”.

La investigación contemporánea sobre desarrollo infantil, plantea la trascendencia que la infancia temprana (0 a 3 años) tiene como base de la trayectoria posterior de las personas, (Raczynski, 2006, p. 2) al respecto indica,

> La evidencia es contundente: desfases y retrasos en el desarrollo temprano limitan el posterior avance del niño en el sistema educacional y en la vida adulta, al punto que situaciones estresantes de las niñas y los niño a corta edad tienen una alta

probabilidad de conducir a conductas disruptivas a edad más avanzada (violencia, delincuencia, alcoholismo y drogadicción, entre otras consecuencias).

Por otra parte, Jalongo, Fennimore, Pattnaik, Laverick, Brewster, & Mutuku (2004), investigaron diferentes perspectivas mundiales para obtener una visión global de la calidad de la educación temprana de los niños pequeños. Se investigaron seis dimensiones de calidad: filosofías y metas, calidad del ambiente físico, pedagogía y currículo, atención de necesidades básicas y especiales, respeto por las familias y comunidades, preparación de maestros, y programa de evaluación. Los autores señalan que el éxito de una nación depende del éxito de una educación temprana de calidad, y que no hay inversión más sabia y duradera que en el cuidado y atención de los niños pequeños.

Resulta imprescindible partir del hecho de que los primeros años de vida constituyen la base para la formación de personas críticas, solidarias, justas, sensibles y comprometidas con el planeta; un proyecto político que orienta el accionar con ellas a escenarios de crítica constructiva, a compartir experiencias cotidianas congruentes con la realidad, donde se respeten las diferencias y las semejanzas y sobre todo comprometidas con las implicaciones de las acciones sobre el ambiente y el planeta.

4. Los ambientes para la atención de la niñez menor de 3 años deben proveerle disfrute con significado en la cotidianidad, conformadores de desarrollo personal.

La infancia es muy importante en la vida de las personas porque es cuando aprenden y crecen de diferentes maneras. Cada acontecimiento que sucede en su vida tiene un gran significado, siendo este crecimiento diferente en cada niño o niña. Asimismo, la mayoría de ellos aprenden a caminar, hablar, resolver problemas y relacionarse con otros pequeños de su misma edad. Una de las mayores tareas que poseen es el aprender a ser independientes, por lo que quieren hacer cosas por sí

mismos, tienen sus propias ideas sobre cómo deben suceder ciertas cosas, y escuchan "no" muchas veces al día, por el momento de exploración en el que se encuentran. Papalia y otras (2001, p.176), consideran que,

> “durante esta fase (del nacimiento hasta aproximadamente los dos años) los bebés aprenden sobre sí mismos y su mundo a través de sus actividades sensoriales y motoras en desarrollo. Los bebés cambian de criaturas que responden, fundamentalmente, por medio de reflejos y conducta aleatoria, a niños orientados hacia metas”.

La situación descrita por las autoras en la cita anterior, es considerada de importancia recientemente, esto porque antes del año 2000 no se contaba con los resultados de investigaciones sobre la neurociencia, que ha dado grandes aportes a la educación de manera que este es otro argumento que señala la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo humano. En la actualidad y luego de muchas investigaciones en campos como la neurociencia, se ha determinado el gran aporte que podemos dar a los menores si les ofrecemos relaciones más interactivas, las cuales les ayudarán a desenvolverse e ir creando su personalidad.

Sumado a lo anterior, según Méndez y Llanderas (s.f); la paz es un espacio de encuentro y un tiempo de relaciones humanas gozosas. Ni solo ausencia de guerra, ni significa ausencia de conflictos. Convivir en tolerancia y armonía puede suponer un conflicto continuo, pero es positivo en el sentido que es una derrota continuada de la violencia. Al igual que las autoras, considero que la paz se da en libertad y en igualdad, o no se da. Es por ello que resulta imperativo que la educación para la paz esté presente en el desarrollo de la personalidad, es decir, que educativamente pretendemos procesos de enseñanza y aprendizaje de la cultura de la paz que implica

una ética personal y social fundamentada en la convivencia en libertad y en igualdad, es decir, plenamente democrática.

Cabe señalar que la identidad no es sólo la que se adquiere al nacer, porque la identidad es un continuo del desarrollo, es decir, la identidad crece y cambia durante la vida!!!. El desarrollo del sentimiento de identidad personal en la niñez está definida por el contexto social, cultural y político, al respecto Woodhead (2008), profesor de estudios sobre la niñez, en la Universidad Abierta en el Reino Unido, señala,

> "cuando los niños viven en una familia, comunidad o sociedad caracterizadas por desigualdades y/o conflictos, ellos (y sus familias) pueden experimentar la exclusión o la discriminación, y estas experiencias modelarán su identidad en crecimiento, su manera de sentir quiénes son, a qué lugar pertenecen y en qué medida se sienten apreciados y respetados" (s.p).

Sin lugar a dudas las creencias o convicciones de la familia y las interacciones sociales cotidianas en el hogar y en el centro infantil contribuyen a la formación de identidad de las niñas y los niños, aspectos que se deben considerar por parte del personal de los centros infantiles respecto de la crianza del niño y los objetivos del desarrollo, crean ambientes psicosociales para los niños.

5. La niñez, un estamento poblacional protegido y amado por la familia y la sociedad en general: educación y cuido como derechos infantiles.

En la actualidad la educación inicial ha sufrido un cambio, más y más personas son conscientes de la importancia de la atención al desarrollo integral de la niñez en edades donde tradicionalmente se dejaban únicamente a la atención de la familia, especialmente de la madre. Esta realidad sobre todo se patentiza en las familias con un grado de educación mayor dado que conocen la significatividad de una atención

oportuna.

No puede existir discusión alguna que niegue la importancia del apego que en la niñez se desarrolla con la familia, este representa una condición determinante en la conformación del carácter, la personalidad y la sensibilidad de cada persona, es decir los adultos de alguna manera somos el reflejo de la crianza a la cual fuimos expuestos en el buen sentido de la palabra. En la actualidad, esa función educativa y socializadora que realizaba la familia se comparte con la escuela, a la que se delegan sobre todo los aspectos más técnicos y sistemáticos en la formación de las personas.

En este trabajo no se pretende bajo ninguna circunstancia insinuar siquiera que la niñez menor de 3 años se deba institucionalizar, para ser atendida por especialistas, lo que sí procura es la importancia de la atención al desarrollo integral[4] en ese tiempo, como un espacio de gran trascendencia en el desarrollo humano.

De ahí la idea de reflexionar acerca del imperativo de la atención de la niñez menor de 3 años, en la realidad costarricense y latinoamericana, tenemos gran cantidad de familias donde ambos padres laboran fuera del hogar y sus hijas e hijos deben quedar en otras manos, no siempre personas con ese compromiso y disposición.

Resulta interesante la discusión en relación a la atención de la niñez menor de 3 años, tal como lo señala Myers (1995), son años fundamentales en la formación de la

4 La atención integral es el conjunto de programas, proyectos y actividades que se ofrecen a nivel de cada grupo etáreo, para promover el desarrollo humano optimo en las diferentes áreas. Desde esta perspectiva, la atención integral requiere considerar todas las siguientes dimensiones al mismo tiempo:Las áreas de desarrollo

- La etapa evolutiva específica: etapas que traslapan y avanzan desde antes de la concepción hasta el periodo de los 6-8 años.
- Los contextos en que se da: familia, centro educativo, comunidad, organizaciones, tecnología, amigos, medios de comunicación, cultura y sociedad.
- Los niveles de intervención que se requieren: educativo, preventivo, asistencial y rehabilitativo.

Fuente: Red Nacional de cuido y desarrollo infantil, junio 2010.

personalidad, del apego, de los valores, las costumbres, los hábitos, para Goldschmied y Jackson (2000), “se puede juzgar a una sociedad por su actitud hacia las más pequeñas y los más pequeños, no sólo en cuanto se dice sobre ellas y ellos, sino en cómo se expresa esta actitud en lo que se les ofrece a medida que se hacen mayores”, esta posición resulta congruente por lo expuesto por Da Costa (2007, p. 8) cuando indica:

> la visión post-estructuralista de la infancia ha propuesto que se debe de (sic) reconsiderar la idea de lo que son los niños y niñas, la forma como ellos son educados y si la fase de la educación de la primera infancia podría evolucionar y convertirse en algo diferente basado en el cuestionamiento de la relación que se genera entre lo que conocemos y como usamos lo que sabemos y como nos posicionamos para usarle en el rol de educador.

Las ideas de poder disciplinario y de cuerpos dóciles son los lentes con los que se han examinado las prácticas en la educación preescolar. Estos cuestionamientos se basan en la gran diversidad de infancias que existen en el mundo, cada tipo de infancia está regida por el hacer social en donde tiene lugar.

Las propuestas y discursos acerca de la niñez reproducen patrones y estereotipos radicales, pues tradicionalmente se ha relacionado con connotaciones estereotipadas como femeninas (i.e. paciencia sin límites, vocación maternal, dedicación, ternura, amor, gusto por los niños y niñas). Otro aspecto fundamental y que resulta razonable, siendo característica de una sociedad de orientación “matriarcal/patriarcal”, como también lo es el hecho que las niñas y los niños sean considerados como “menores”, sin dejar de mencionar las creencias respecto de las y los educadores pre-escolares, conocidos en el discurso común como: “la niña del kinder” y la “estudiante de pre-

escolar. Este lenguaje de “infantilización” permanece sin ningún cuestionamiento, no obstante deja en evidencia la desigualdad relación de poder y la feminización estereotipada de la escuela pre-escolar.

Por otra parte el lenguaje ha representado una expresión clave de la práctica cultural, se habla de “niño” cuando en realidad se refiere a niñas y niños.

Es necesario ocupar la propuesta de las ideas post-estructurales con respecto a la visión tradicional de la infancia como un “cuerpo dócil” y la participación social de niñas y niños en la categoría de “voces silenciadas” y bajo las reglas de una relación dominante y supeditada al mundo del adulto. (Mac Naughton, 2005)

Por otra parte “la sociología de la Infancia ha cuestionado las nociones “predeterminadas” (*fases, estadios, periodos)* sobre los niños y las niñas, como así mismo la idea de la *“universalidad de la infancia”* que promueve una forma única y particular de experiencia educativa dictada por estados y fases sin considerar de igual forma la localidad y focalidad de la experiencia de aprender y conocer”, (Da Costa 2007, p. 13).

No podemos continuar con prácticas educativas basadas en la idea de la universalidad de la infancia, hoy sabemos que cada contexto y realidad personal de la niñez marca su desarrollo, debemos optar por una pedagogía de posibilidades más abiertas que propicien la equidad y justicia social contenida en el significado de la educación. Es necesario explicar la opción de “actores””. El ser actores, posiciona al educador como un miembro más del proceso en vez de otorgarles el status y “poder” por sobre los educandos.

Al respecto Cordero (2005), se refiere a la participación social de la niñez desde la intersubjetividad, entendiendo la intersubjetividad como la comprensión que se

comparte en cuanto a propósitos y objetivos comunes y es un proceso que en sí mismo implica intercambio cognitivo, social y emocional. Por su parte Dahlberg et al. (2005, p.97) sostienen que “las identidades se construyen y se reconstruyen en el seno de contextos específicos que están siempre abiertos al cambio y en los que el significado de lo que los niños son, podrían ser y deberían ser, no puede quedar establecido de una vez por todas”.

Entendido lo anterior como la necesidad de considerar al infante como un ser involucrado en un contexto, el cual lo influye y del cual él es parte importante pues es en éste donde interactúa con diferentes agentes que a la vez le ayudan en su crecimiento, posición que se articula con lo mencionado por Da Costa (2007, p. 9), cuando señala, “cada tipo de infancia está regida por el hacer social en donde tiene lugar”.

Conviene para el estudio, retomar a Dahlberg y Moss (2005) quienes señalan que vivir en una sociedad caracterizada por condiciones posmodernas significa que cada niño y cada niña tienen que ajustarse a un elevado grado de complejidad y de diversidad, así como a cambios continuos. En una sociedad más estable, la biografía y los conocimientos de las niñas y los niños venían casi predeterminados, más o menos como los de sus madres y padres. En tales condiciones, podía entenderse la función de la pedagogía de la primera infancia como la hacer posible que los niños y las niñas asumieran su identidad verdadera (esencial), y la de la reproducción del conocimiento y los valores culturales, predeterminados antaño por la religión y, más recientemente, por una ciencia y una razón supuestamente objetivas y libres de valores.

6. Los nuevos contextos sociales y culturales, de las familias, y de las niñas y los niños exigen la atención integral para el desarrollo como un proyecto país, sin

exclusiones por la condición social o de salud

El número creciente de mujeres en la fuerza laboral costarricense, sugiere que otros agentes de socialización están asistiendo a las madres en el papel de "cuidadoras" principales, tías, madres, vecinas, hermanas y hermanos mayores. Es en esta situación precisamente que el Estado debe definir una política pública con un componente educativo que garantice no sólo el bienestar de esa población sino la atención al desarrollo integral, es decir programas de alta calidad para los primeros años.

Cabe preguntarse entonces ¿cuál es la relación entre la atención de la niñez menor de tres años que se ofrece por parte de las Instituciones del Estado, y la política educativa? Dar respuesta a esta inquietud, resulta un desafío, pues aún cuando se han tomado acciones tendentes a ofrecer alternativas para la atención de esta población su origen es de programas sociales para los más desprotegidos socialmente hablando. Por otra parte las políticas que en su definición incluyen a la niñez de cero a seis años, en realidad atienden de manera formal a las niñas y niños de cuatro y medio años en adelante en el Ministerio de Educación y a los de menos de tres años se les ofrece control del niño sano y servicio de alimentación en los CEN y CAI.

Es decir no se dirige la atención más que a la población que está en condición de pobreza extrema, develando una intensión asistencialista, para nada transformadora.

Resulta importante señalar que las Políticas Nacionales reconocen en la familia la unidad básica de protección y socialización de las niñas y los niños, Guzmán (2002), no obstante, indica que no hay alternativas suficientes ni de calidad para ofrecer la seguridad de las mujeres y hombres trabajadores requieren para construir una infancia con mayores oportunidades para sus hijas e hijos.

El capítulo que se presenta a continuación refiere el acercamiento por parte de la

investigadora a la realidad realidades de la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de tres años en Costa Rica y sus interpretaciones.

Es necesario considerar a la niña y al niño como personas activas en su aprendizaje lo que les permitirá fortalecer su desarrollo total.

“En el contexto socio-cultural actual, junto con la familia y los educadores externos, debe participar en los aprendizajes de las niñas y los niños, la comunidad entera en sus diferentes escenarios de vida, para una mayor riqueza de las experiencias y vinculación con la realidad” Peralta (2002, p. 173)

CAPITULO III
EL PRISMA POR EL CUAL MIRO LA NIÑEZ MENOR DE 3 AÑOS

ÓPTICA ASUMIDA PARA COMPRENDER EL FUTURO DE LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LA NIÑEZ MENOR DE 3 AÑOS

De acuerdo con los propósitos de la investigación asumí el enfoque cualitativo, el cual me permitió comprender, profundizar, explicar e interpretar la realidad educativa de la niñez menor de tres años.

Al asumir este enfoque, se evidenciaron mis creencias, valores e ideas incluyendo directamente en mi forma de observar, de comprender y de interpretar la realidad – realidades bajo estudio, es así que en el siguiente apartado describo mis vivencias personales y profesionales.

3.1 Construyéndome en la vida y en la escuela

Al mirar atrás puedo indicar que hoy soy el producto de una construcción durante mi vida, donde se suman todas las experiencias positivas y negativas, mis triunfos y mis fracasos, las pérdidas en mi vida familiar, en la escuela y en mi trabajo, es decir, en las interacciones de la vida cotidiana. Posición que me convoca a pensar la educación y atención de la niñez menor de 3 años, desde un paradigma holista que les permita ser personas auténticas comprometidas con la vida y el planeta.

Esta reflexión, me hizo comprender el disfrute de ser educadora y que esta investigación representa un reto más en mi vida personal y profesional no solo por el esfuerzo que amerita una tesis doctoral, sino por que me compromete a pensar la educación y atención de la niñez desde un nicho más equitativo y humano. Personalmente he experimentado la inquietud de saber, en manos de quiénes debe estar la atención integral de las niñas y los niños menores de 3 años, cuando considero un derecho de la mujer trabajar fuera del hogar para realizarse como profesional y compartir los gastos familiares. ¿Deben estar en manos de las familias o de

profesionales?, sin pretender bajo ninguna circunstancia plantear que la institucionalización sea la única o mejor opción, ni desestimar la importancia del apego con la madre y el padre en los primeros meses de vida de las niñas y los niños.

3.2 Mi formación académica

Inicié mi escolaridad con tres años consecutivos de preescolar en el Kinder Jorge Washington, acompañé a mis hermanas mayores y asistí nuevamente cuando por edad me correspondía, mi maestra fue la niña Argentina Cárdenas, mi tía. Una etapa de la vida que me marcó, aún conservo en mi mente el olor a la plasticina, las pinturas, los pinceles, la música, las dramatizaciones, los cuentos, y lo qué más me maravillaba, los libros. Yo me preguntaba si mi tía era medio bruja, que tomaba un libro recorría su mirada por los hilos de signos y como por arte de magia dramatizaba lo que ahí estaba escrito, con qué maestría interpretaba los diferentes personajes, cómo cantaba de precioso, las reverencias que ella hacía al cantar. Sin duda alguna esa vivencia me motivó a estudiar para maestra de educación inicial. Proseguí la educación primaria en una escuela pública de igual nombre que el kínder al que fui. Posteriormente, mi secundaria la realicé en el Colegio Patriarca San José, dirigido por religiosas Dominicas de la Anunciata, un colegio donde las estudiantes eran mujeres solamente no se aceptaban estudiantes varones. Esta realidad me ayudó a valorar a las mujeres, su entereza, inteligencia, dinamismo, su feminidad y compromiso con la construcción de una sociedad mas humana y justa donde todos y todas tengan voz, compromiso y proyectos.

En la Universidad de Costa Rica concluí los estudios de bachillerato y licenciatura en educación preescolar por ese contacto con las niñas y los niños que tanto enseñan y con los cuales podía construir un mundo mejor, más humano y

auténtico, posteriormente, realicé una licenciatura en administración educativa, formación cuyo marco teórico estuvo totalmente influenciado por paradigmas conductistas y positivistas, donde no cabía la reflexión ni se mencionaba siquiera la función reproductora de la ideología dominante que ejerce la escuela en la sociedad. La formación estaba basada en un enfoque más psicologísta que social o biológico de la educación. Aprendí bien la lección de "estimular" a las niñas y los niños, para ello construíamos planes basados en destrezas o por áreas de desarrollo, todo con el propósito de preparar a la niñez, no para la vida y en la vida como hoy tengo la convicción de mi compromiso con la niñez, sino para su ingreso a la primaria, se trataba de darles todos los elementos para que el proceso de lecto escritura fuese lo más sencillo y rápido. Hoy, con una visión de mundo más centrada en el impacto social que tiene tanto la educación formal como la informal en las personas, advierto que con esa mentalidad nos conducían a formar ciudadanos "siervos menguados", sin iniciativa, con un pensamiento convergente, sí muy obediente y apegado a las normas.

En investigación mis primeros pasos fueron con un enfoque cuantitativo, construir y aplicar cuestionarios, plantear un problema de estudio delimitado y concretarlo, crear una hipótesis y tratar de probarla, generalizar los resultados, como si no existiese diversidad de realidades de acuerdo con el contexto. Para ese momento, finales de los ochentas y principios de los noventas, la investigación en educación seguía el modelo positivista de las ciencias puras, desmereciendo la multiplicidad de realidades, las construcciones personales de quienes participan en la interacción diaria de las aulas.

La tesis de licenciatura fue mi primera experiencia formal en investigación. Se evaluó la funcionalidad del Expediente Acumulativo de las niñas y los niños en

Preescolar y la Enseñanza General Básica, el resultado más importante fue que las docentes de primaria no basaban su planificación en el historial de desarrollo que se había registrado durante el año preescolar, situación lamentable pues era un insumo fundamental para una atención pertinente de la población estudiantil.

Años más tarde inicié estudios de posgrado, mi trabajo final fue un acercamiento a una realidad determinada "Actitudes de las Docentes hacia los Niños con Necesidades Educativas Especiales, de los compañeros hacia estos niños y la efectividad del proceso de Integración de ellos, en las Aulas del Proceso Regular de I y II Ciclos de la Educación General Básica, en tres Escuelas de la Dirección Regional de Educación de San Ramón". Este estudio de corte cualitativo me permitió asumir la realidad desde otra posición, pude interpretar la realidad de esas instituciones caracterizadas por una serie de factores muy propios y singulares. Los hallazgos de ese estudio para nada podrían generalizarse, como en las experiencias anteriores en los trabajos de investigación asumidos.

En la actualidad estoy matriculada en el Programa de Doctorado en Educación y el propósito fundamental es continuar mi formación como investigadora, la investigación cualitativa me da la oportunidad de comprender la diversidad de realidades que rodean la acción educativa que en definitiva es la característica fundamental en el trabajo de aula.

3.3 Mi formación profesional

Desde que tengo memoria mi sueño era ser educadora de niños y niñas pequeñas, definitivamente mi vocación y por otra parte mis tías paternas docentes todas, además, me deslumbraba la idea de aprender y luego enseñar a otras personas

y juntas construir un mundo mejor. Tuve la suerte de trabajar en ese nivel durante doce años, en realidades diversas, en Puntarenas en una zona urbano-marginal, después en la Escuela Central que tenía otras condiciones muy diferentes, en San Ramón como Asesora de Educación Preescolar durante cuatro años, y seis años más en un Jardín de Niños cuya población era de escasos recursos, todas, instituciones del Ministerio de Educación Pública. Para ese tiempo (1991), combinaba mi trabajo en el kinder con cursos que ofrecía en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, especialmente de Experiencia Profesional y Diseño Curricular.

Fue en el desarrollo de estos cursos, cuando leía por largas horas para sustentar las intervenciones con las muchachas en formación, cuando emergieron inquietudes que se convirtieron en desafíos en mi vida profesional. El estudio de posiciones humanistas de la educación marcaron mi trayectoria, el personalismo pregonado por García Hoz, quien indicaba que toda ayuda innecesaria retrasa el desarrollo del niño, o la libertad con responsabilidad.

Es justamente ahora que hurgo en mis experiencias que puedo recordar mi formación como bachiller de Educación Inicial. Ahí tuve la oportunidad de asistir a una profesora que defendía y aplicaba ideas propias de la Escuela Activa, laboraba además, en un Jardín de Niños del Colegio de “Monjas” y trabajaba la “educación personalizada” inspirada en Pierre Fauré y García Hoz. De hecho, la observé en reiteradas ocasiones en su sala de clase, porque para mí resultaba desafiante que en contraste con lo que estudiábamos en el resto de los cursos, ella pregonaba que cada niña y niño se desarrollaba a su propio ritmo y que el currículo debería responder a eso.

Posteriormente, en mi experiencia profesional procuré aplicar lo que había

observado y que se ajustaba a las ideas que de la educación tenía. A manera de anécdota recuerdo que me observó una Asesora Nacional y me dijo: - “no sé a que metodología responde su trabajo pero me encantó… eso de que sea el niño quien decida lo que va a hacer, que se sirva los materiales, que resuelva las dificultades que se le presentan y sobre todo que se responsabilice de su trabajo y opine sobre él, me ha impresionado”. Años más tarde cuando asumí la Asesoría Regional de Preescolar en San Ramón, coordiné acciones con esa profesora[5] de la UCR para que a través de un proyecto de extensión docente capacitáramos a las docentes de la región en la educación personalizada dado que en la región se trabajaba con las orientaciones de la Metodología Juego y Trabajo.

Así mismo, la educación personalizada se apoya en la convicción del ser humano como persona con potencialidades para explorar, cambiar y transformar el mundo. Las características esenciales incluidas en el concepto de persona de las que se derivan las orientaciones para ofrecer una educación personalizada son: singularidad, originalidad, creatividad, autonomía, libertad, responsabilidad, apertura, comunicación y transparencia.

La finalidad de la educación personalizada es formar “la capacitación del sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida”. Que por una parte exige el conocimiento del mundo circundante, el conocimiento de su personalidad con sus debilidades y fortalezas, y la opción y compromiso armonizando la acción con las decisiones tomadas. Al respecto García (1988, p.97) propone “la educación

5 Agradezco profundamente a la profesora Hilda Urpí Fernández, profesora jubilada de la Universidad de Costa Rica, por abrir esa ventana a la reflexión y comprender que en la aventura de formar formarse, el ser, y el respeto al otro es fundamental.

personalizada considera al alumno con capacidad para liberarse de sus propias limitaciones, especialmente de su ignorancia, con capacidad de iniciativa, con capacidad de ser dueño de sí mismo e incluso de participar en el liderazgo de la sociedad”. Todas capacidades que potencian el desarrollo integral de las personas con las cuales me identifico plenamente.

CAPIPULO IV

LA RUTA RECORRIDA PARA CREAR UN ESCENARIO DE LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LA NIÑEZ MENOR DE 3 AÑOS EN COSTA RICA

LA RUTA RECORRIDA PARA CREAR UN ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN INTEGRAL DE LA NIÑEZ MENOR DE 3 AÑOS EN COSTA RICA

El presente capítulo plantea el camino recorrido para interpretar la experiencia acumulada en Costa Rica en cuanto a la educación y atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años y pensar a la vez un escenario posible en años futuros; para ello asumo el paradigma interpretativo y se enmarca en la investigación cualitativa que me permite interactuar con la realidad-realidades. En dicha interacción pretendo analizar como la educación y atención integral para el desarrollo de ese estamento poblacional es experimentada y sentida, y de esta manera comprender cómo las personas involucradas interpretan y reconstruyen significados que se producen en las prácticas de los espacios donde se atiende a la población menor de tres años a futuro.

Describo además, el paradigma cualitativo que guía el estudio, sus supuestos ontológico-axiológico, epistemológico y metodológico. Se refieren las y los sujetos actuantes, los instrumentos para captar la realidad-realidades de la atención de la niñez menor de tres años, las etapas de la investigación y el procedimiento que seguí en el análisis de la información.

4.1 Posición paradigmática de la investigadora

La realidad un verdadero caleidoscopio

(supuesto ontológico-axiológico)

La premisa fundamental del estudio radica en que no hay una realidad, sino muchas realidades que se van transformando y construyendo de acuerdo con las situaciones que experimenta a diario cada persona en los contextos que le corresponde vivir. De acuerdo a Gurdián (2007, p.66) “la realidad es creada, cambiante, dinámica, holítica y polifacética. No existe una única realidad, sino múltiples realidades

interrelacionadas e interdependientes".

El estudio de la educación y atención integral de la niñez menor de 3 años en Costa Rica, presenta una realidad ontológica muy dinámica, se construye constantemente, lo que la hace dialéctica, de descubrimiento constante que nos conduce a nuevas hipótesis de trabajo sobre las categorías de acuerdo con los hallazgos que se obtengan en el análisis de los programas de atención a la niñez menor de tres años en Costa Rica y de las construcciones simbólicas del grupo de expertos sobre el tema.

Desde esta perspectiva, para la investigadora de este estudio, la educación y atención de la niñez menor de 3 años en Costa Rica se construye y reconstruye, producto de esa interacción constructiva que se establece, el estamento poblacional en estudio es atendido desde diferentes ópticas teóricas y epistemológicas lo que hace que los programas tengan objetivos y propósitos particulares. Ello es fundamental para fortalecer la educación y atención de esta población.

Las relaciones sujeto-tema de estudio

(Supuesto epistemológico)

"El fundamento epistemológico lo constituye el modelo de relación que seleccione la investigadora-el investigador para relacionarse con lo investigado. Es decir, la forma en que sobre la base de determinados principios se adquiere el conocimiento "(Gurdián 2007, p. 67).

Al elegir el paradigma interpretativo, comprendo la investigación como un proceso de interacción donde los resultados son creados, es decir donde el conocimiento se construye y reconstruye socialmente en el contexto en el que los sujetos se desenvuelven, pues no se puede negar la propia naturaleza humana.

Según Gurdián (2010), en el paradigma interpretativo las relaciones sujeto-objeto, se caracterizan por ser “interdependientes, interrelación. , Estrechamente interrelacionados. Relación influida por valores subjetivos”. (p.58).

En el caso de la presente investigación, las relaciones entre la educación y atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años y la investigadora, fueron de interacción constante entre el texto, su lectura e interpretación así como la interacción entre la investigadora y las y los participantes, es decir se trató de descubrir las intensiones de los programas, el Código de la Niñez y Adolescencia y la Política Nacional de Niñez y Adolescencia; con el propósito de fortalecer la educación y atención integral para el desarrollo de la niñez y proponer lineamientos a considerar, por el Estado Costarricense, en las políticas para el desarrollo de la niñez menor de 3 años.

Supuesto metodológico

Con el fin de comprender y acercarme a interpretar la realidad nacional en relación con la atención de la niñez menor de 3 años en cuanto a programas existentes para la atención de esta población, el Código de Niñez y la Adolescencia y la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica 2009-2021, sus propuestas teóricas y curriculares, cobertura, construcciones simbólicas de especialistas en el campo que permitan ofrecer lineamientos para una política educativa, asumí el paradigma interpretativo que me permitió interactuar con las diversas realidades. Para ello realice un análisis documental de los programas para la atención integral de la población en estudio existentes en el país, es decir partí de la dialéctica construida entre el mi experiencia y formación, y el objeto conocido, esto para articularlo con la hermenéutica-dialéctica, de manera que se pudiera deducir la política educativa implícita en cada propuesta programática, así como en el Código de la Niñez y la

Política Nacional de Niñez y Adolescencia. Posteriormente con el aporte de especialistas, se procuró construir lineamientos y propuestas para fortalecer la educción y atención de la niñez menor de tres años en Costa Rica.

El paradigma interpretativo centra su atención en el contexto; la experiencia humana y se origina en contextos particulares, de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquéllos, es por eso que se considerará en el estudio la contextualización histórica de las propuestas para la atención de la población en estudio. La investigación cualitativa se caracteriza por ser inductiva, dado que procura estudiar la realidad. Al respecto Sandín (2003, p 123) señala,

> La investigación es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Resulta importante referirse a la relevancia de la investigación cualitativa, para ello Flick (2004), señala que este tipo de investigación tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales; indica además que esta pluralización requiere una nueva sensibilidad para el estudio empírico de las problemáticas. Señala que el vertiginoso cambio social y la diversificación resultante de los mundos vitales están enfrentando cada vez más a los investigadores e investigadoras del área social a nuevos contextos y perspectivas sociales. Así, la investigación social se ve forzada a hacer uso de estrategias inductivas, requieren de conceptos sensibilizadores para enfocar los contextos sociales que deben estudiarse. El mismo autor indica, “La investigación cualitativa se orienta a

analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales" Flick (2004, p.27) de ahí la importancia de conocer las propuestas programáticas, el Código de Niñez y Adolescencia y la Política Nacional de Niñez y Adolescencia conducente a la atención de la niñez menor de 3 años e interpretar las construcciones simbólicas de las personas involucradas con esta temática.

4.2 El método

Seleccioné el método hermenéutico-dialéctico, pues me permitió la interpretación y la comprensión de textos, en el caso particular de la investigación de los programas para la atención integral de la niñez menor de 3 años, otros documentos y de las opiniones y construcciones simbólicas de las personas que trabajan en el tema.

Gurdián (2007, p. 144), afirma que:

> El método hermenéutico-dialéctico en la investigación socio-educativa (…) articula la relación saber y poder en la que se involucran el sujeto y el medio como objeto de la actividad, las y los sujetos se auto-investigan, (…) se constituyen en objeto de conocimiento, las situaciones, los fenómenos, los acontecimientos, las relaciones sociales y la estructura material y simbólica del medio".

Así mismo el término hermenéutica significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto. El hermeneuta es la persona que se dedica a interpretar y develar el sentido de los mensajes, en el caso particular de la investigación trate de comprender el mensaje de los programas establecidos para la educación y atención de la niñez en sus planteamientos teóricos y prácticos. La función más importante de la hermenéutica es la interpretación, es ir más allá de los datos, profundizando en su sentido, descubriendo nuevos sentidos, el sentido implícito, el

sentido oculto, el segundo sentido, las otras funciones hermenéuticas son el comentario y la crítica. A partir de los discursos expuestos en los grupos de discusión y las entrevistas los analicé y busqué las verdaderas intenciones de los mismos, sus avatares y sus incongruencias.

La hermenéutica busca descifrar lo que los demás parecen decir a través de sus acciones, la cotidianidad, la historia, lo que se dijo y lo que se expresa en la escritura, los desacuerdos o los silencios. Al respecto García (2009, párrafo 5) señala "la persona que investiga se percibe como una lectora-interpretante. No obstante, la figura de la que lee no es pasiva, el texto no le dice todo, su capacidad consiste en revelar significados posiblemente ocultos o en construirlos. El texto-interpretado se convierte en esa unidad que la persona que investiga necesita, para realizar su quehacer y descubrirse a sí misma actualizándose".

En la presente investigación interprete los programas para la atención de las niñas y los niños menores de 3 años en Costa Rica, los del Ministerio de Salud, las Guías de los (Hogares comunitarios), el Ministerio de Educación Pública y algunas instituciones autónomas como ICE, INS y RECOPE. Es por ello que eligi el método hermenéutico-dialéctico de manera que pudiese interpretar las propuestas programáticas, el Código de Niñez y la Política Nacional, para tejer esa unidad que requería, y extraer de las opiniones y subjetividades del grupo interlocutor elementos para considerar en la construcción de lineamientos y propuestas posibles en la atención de las niñas y los niños menores de tres años en Costa Rica.

En el caso particular de la investigación me interese por establecer vínculos entre el avance de la atención de la niñez menor de 3 años en Costa Rica, de acuerdo a la cobertura, las teorías y la opinión que los especialistas aportaron al estudio.

Fue necesario para mí comprender el texto es decir entender lo que afirmaban los programas con relación a la educación y la integral para el desarrollo de la población en estudio. Así mismo relacionar el todo y las partes, lo conocido con lo desconocido, es decir un proceso dialéctico.

El proceso fue complejo y dinámico, cargado de encuentros y desencuentros que propiciaron el análisis y la reflexión. Las personas participantes me implicaron de manera inter-subjetiva en el proceso de investigación, ya que al ingresar a los escenarios como investigadora, establecemos un marco de relación diferente.

4.3 Las y los sujetos actuantes

Para la realización del estudio interactué con personas quienes están en contacto con niñas y niños menores de 3 años, entre ellas docentes de educación preescolar, madres comunitarias, investigadoras, directora del programa CEN – CINAI a nivel nacional perteneciente al Ministerio de Salud, con la Directora del Depto. de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública, y directoras de Centros Infantiles. Así mismo organicé dos grupos de discusión, uno con Asesoras Nacionales y Regionales de Educación Preescolar jubiladas quienes realizaron el proyecto Ventanas en el Mundo Infantil, y el segundo con especialistas de diferentes áreas que opinaron respecto de la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de tres años.

Realicé un total de 11 entrevistas en profundidad, para ello contacté a las personas y se fijó un día que resultara adecuado para ambas partes en el lugar definido por la persona entrevistada; es así como debí desplazarme a varios lugares y en las fechas algunas veces replanteadas. Es oportuno señalar que una vez transcritas las entrevistas las envié a las interesadas para obtener su aval respecto del contenido de

las mismas; este proceso tomó su tiempo dado que las personas entrevistadas se mantienen muy ocupadas, hubo dos de ellas que no hicieron la devolución, no obstante, de previo se había fijado un día límite para ello por lo que el contenido de esas entrevistas se utilizará sin problema.

Personas entrevistadas					
Código de entrevista	**Profesión**	**Años de experiencia en el trabajo con niñez**	**Edad**	**Institución donde labora**	**Grado Académico**
E1	Profesora Educación Preescolar, Administradora de Empresas en énfasis en Comercio exterior, Psicóloga,	23	55	Ministerio de Educación Pública	Doctorado en Educación
E2	Bach. Educación Preescolar, Licda. Administración Educativa, M.ED. Evaluación Educativa	25	53	Centro Infantil UCR	Máster
E3	Licda. Educación Preescolar	29	55	Ministerio de Educación Pública	Doctorado
E4	Bach. Educación Preescolar	18	50	Centro Infantil UCR	Bachillerato
E5	Bach. Educación Preescolar Licda. Administración Educativa Psicopedagogía	22	49	Casa Infantil UCR	Máster
E6	Lic. Psicología Maestría en psicología Dra. Educación	31	56	Instituto de Investigación UCR	Doctorado
E7	Lic. Psicología M.Sc. Desarrollo Humano Dr. Desarrollo Infantil	34	59	Instituto de Investigación UCR	Doctorado
E8	Lic. Psicología	20	53	Hogar comunitario	Licenciatura
E9	Ama de casa	5	37	Hogar comunitario	Secundaria completa
E10	Licda. Educación Preescolar	32	59	Ministerio de Salud	Licenciatura
E11	Bach. Educación Preescolar, Licda en Orientación Educativa, Máster en Educación de Adultos y Dra, en Educación	12	60	Universidad de Costa Rica Ex viceministra de Educación	Doctorado

Fuente: Elaboración propia

En los grupos de discusión participaron profesionales seleccionados por su especialidad y afinidad en el trabajo con niñez en Costa Rica, que opinaran respecto del futuro de la atención integral para el desarrollo de las niñas y niños menores de 3 años. Decisión muy acertada por cuanto además de la experiencia en el trabajo con niñez desde sus especialidades se logró una visión integral de la temática y la complementariedad requerida; misma que permitió hacer propuestas al Estado en materia de Política nacional para ese grupo etáreo.

Es importante señalar que invite para el grupo focal de especialidades diversas a doce personas de las cuales se presentaron diez lo que se considera un grupo adecuado para la discusión.

Personas participantes del Grupo de discusión No.1 Asesoras Regionales de Educación Preescolar Jubiladas participantes en la elaboración de los fascículos del programa Ventanas en el Mundo Infantil					
Código de entrevista	**Profesión**	**Años de experiencia en el trabajo con niñez**	**Edad**	**Institución donde laboraron**	**Grado Académico**
GF 1-1	Docentes de Educación Preescolar	Jubiladas	55	Ministerio de Educación Pública	Licenciatura
GF 1-2 Directora Depto. MEP			60		Licenciatura
GF 1-3			57		Licenciatura
GF 1-4			57		Licenciatura
GF 1-5			56		Licenciatura
GF 1-6			56		Licenciatura
GF 1-7			68		Licenciatura
GF 1-8			56		Licenciatura
GF 1-9			58		Licenciatura
GF 1-10 Directora Depto. MEP			58		Maestría
GF 1-11			59		Licenciatura

Fuente: Elaboración propia
Fecha de ejecución: 11 de setiembre 2010

Personas participantes del Grupo de discusión No.2					
Código de entrevista	**Profesión**	**Años de experiencia en el trabajo con niñez**	**Edad**	**Institución donde labora**	**Grado Académico**
GF 2-1	Pedagogo	18	47	Ministerio de Educación Pública y Universidad de Costa Rica	Maestría
GF 2-2	Socióloga	25	63	Jubilada de la Universidad de Costa Rica	Doctorado
GF 2-3	Trabajadora Social	19	54	IMAS	Maestría
GF 2-4	Especialista en Educación Preescolar	23	61	Universidad Nacional	Doctorado
GF 2-5	Biólogo con especialidad en Neurociencias	18	48	Universidad de Costa Rica	Doctorado
GF 2-6	Politóloga	18	49	INAMU	Doctorado
GF 2-7	Pediatra	28	64	Caja Costarricense de Seguro Social	Doctorado
GF 2-8	Psicóloga	28	60	Universidad Nacional	Doctora
GF 2-9	Economista representa a Iván Díaz UNICEF	12	38	UNICEF	Maestría
GF 2-10	Nutricionista representa a la M.Sc. Carmen Castillo PRIDENA	9	33	Universidad de Costa Rica PRIDENA	Licenciatura

Fuente: Elaboración propia
Fecha de ejecución: 20 de octubre 2010

4.4 Fuentes de información

Las fuentes incluyeron el análisis de los programas para la educación y atención de las niñas y niños menores de 3 años en Costa Rica, el Código de la Niñez y la adolescencia y la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica 2009-2021.

4.4.1 nstrumentos y técnicas utilizadas para comprender la atención integral de la niñez menor de 3 años en Costa Rica

El instrumento básico para comprender el fenómeno en estudio en una investigación cualitativa es, la misma investigadora con sus valores, creencias y conocimientos (Pérez, Gloria, 1994). La recolección busca obtener datos de personas, seres vivos, comunidades, contextos en profundidad; al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, Hernández S. (2007).

En la presente investigación los datos los recolecté por medio del análisis documental, la entrevista y los grupos focales.

1. La entrevista:

Aplique entrevistas a las personas con poder de decisión en cuanto a política educativa, una entrevista no estructurada a profundidad y personal de manera que se extrageran construcciones simbólicas del grupo interlocutor elementos susceptibles para considerar en la construcción de lineamientos posibles en la atención de las niñas y los niños menores de 3 años en Costa Rica.

Para ello utilice una guía semi- estructurada de preguntas, mismas que fueron sometidas a juicio de expertos, proceso que tardó aproximadamente 3 meses mientras las personas elegidas devolvían los instrumentos. Una vez consideradas las

observaciones y valoradas se reorientaron. Esta técnica permitió a las personas participantes expresar opiniones o comentarios sobre la educación y la atención integral de la niñez menor de tres años en Costa Rica y futuro de la misma. A la vez, como investigadora me permitió replantearme y repensar desde mi inter-subjetividad la realidad-realidades de la población en estudio. Realicé entrevistas en profundidad a la Directora del Departamento de Preescolar del Ministerio de Educación, a la persona encargada en el Ministerio de Salud de los programas de atención infantil, a dos investigadoras en el tema de la atención infantil en Costa Rica, a madres comunitarias y otras personas que tenían relación directa con la atención de la población en estudio.

2. Análisis documental, Valles (1997, p.109), señala que "la expresión más característica de esta opción metodológica se encuentra en los trabajos basados en documentos recogidos en archivos (oficiales o privados); documentos de todo tipo, cuya elaboración y supervivencia (depósito) no ha estado presidida, necesariamente, por objetivos de investigación social".

El mismo autor cita a Mills (1961) quien señala razones sociológicas para utilizar materiales de la historia en la investigación documental, entre ellas que el investigador social no puede enunciar adecuadamente los tipos de problemas que deben ser los puntos de orientación de sus estudios, por su parte Moliner (1984, p.1030) define la palabra documento como el "Testimonio escrito de épocas pasadas que sirve para reconstruir su historia" y "escrito que sirve para justificar o acreditar algo; y Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989 también citado por Valles (1997, p. 120) se refiere a la combinación de la observación y la entrevista que se da en la lectura de materiales documentales.

Desde la perspectiva de los autores citados por Valles, en la investigación que nos ocupa el análisis documental develó entre otros el compromiso del estado, la evolución de las propuestas, la cobertura, las propuestas teóricas, los lineamientos generales orientadores de la educación y la atención de la población menor de tres años, el rol de la niña y el niño y el rol de la familia.

En el caso particular de los programas que analice correspondió a documentos oficiales toda vez que representaban la propuesta de las entidades en este caso Ministerio de Educación (Programa de estudio del Ciclo Materno Infantil 2000), Ministerio de Salud (Guía de desarrollo 1982), Ministerio de Trabajo (Textos, Creciendo con amor" 1993), Caja Costarricense del Seguro Social (Programa del Niño Sano), Patronato Nacional de la Infancia (Código de la Niñez y la Adolescencia y Polícita Nacional de Niñez y Adolescencia), procedi a analizar el discurso en cuanto a política educativa implícitas en dichos programas. La utilización de la investigación documental me permitió una comparación entre el antes y el después de la educación y la atención integral de la niñez menor de 3 años en Costa Rica.

3. Grupos focales: La técnica del grupo focal es considerada una modalidad de los grupos de discusión que se distingue por centralizar en un tema particular a través de una conversación o discusión generado por el investigador. Los grupos focalizados son básicamente entrevistas de grupo, donde existe una dependencia de la interacción dentro del grupo, basada en los temas o preguntas formuladas por el investigador. En este caso el tema en discusión fue la educación y la atención integral de la niñez menor de 3 años en Costa Rica. Mi rol consistió en reorientar la discusión en la búsqueda de la información precisa. Además los comentarios y el aporte de ideas fueron grabadas en una cinta magnetofónica

Gurdián (2007, p. 214), señala "Desde el punto de vista metodológico, los grupos focales poseen elementos de la observación participante (OP) y de la entrevista cualitativa o en profundidad: es una forma de escuchar a la gente y aprender de ella a partir de su interacción discursiva en el grupo".

Un segundo grupo focal fue con especialistas en diversas áreas tales como economía, psicología, sociología, antropología, trabajo social, quienes ofrecerán sus aportes para el futuro de la atención integral de la población menor de 3 años en Costa Rica.

4.4.2 Procesos para comprender la educación y la atención integral de la niñez menor de 3 años

En concordancia con el método hermenéutico-dialéctico, el proceso investigativo lo desarrollé en las siguientes etapas:

I. Reflexiones individuales

II. Elaboración histórica y teórica

III. Revisión de documentación sobre la atención integral a la niñez menor de tres años.

IV. Entrevistas a informantes clave y grupos focales

V. Compartiendo la información

VI. Análisis de datos

Dado que la investigación cualitativa se desarrolla de manera iterativa o recurrente, éstas etapas pueden estar presentes durante todo el proceso investigativo, no hay un orden lineal en ellas.

I Reflexiones individuales

En mi condición de educadora de niñas y niños menores de 7 años, como asesora de Educación Preescolar, como profesora de práctica docente, como investigadora, como pasante en Israel, como integrante de la Junta Administrativa del Centro Infantil Laboratorio de la Sede de Occidente y como madre, existía una reflexión constante sobre la educación y la atención integral de la niñez menor de 3 años en Costa Rica. ¿Porqué o en manos de quien o quienes deben estar las niñas y los niños menores de 3 años?, ¿Requieren ellas y ellos atención especializada?, la tímida atención de esta población por parte del Estado se debe ¿a una razón presupuestaria, al desconocimiento de los beneficios sociales, al invertir en la infancia para construir un futuro más próspero y equitativo, o más bien a una intensión política considerada la Educación como proyecto socio político?, ¿Pueden las familias ofrecer la atención oportuna que las niñas y los niños menores de 3 años requieren para potenciar su

desarrollo?, ¿estaremos como Nación desaprovechando los primeros años de vida de nuestras niñas y niños, cuando su cerebro posee más plasticidad?, ¿los programas existentes para la atención de la población en estudio, responden a las necesidades y requerimientos de éstas niñas y niños?. Esas inquietudes, cobraban vigencia cada día más, cuando observaba por una parte cómo en las familias jóvenes ambos progenitores trabajadores, acudían a Centros Infantiles para ofrecer a sus hijas e hijos la posibilidad de "estimulación" a cortas edades aún cuando contaban con redes de apoyo, seguros de hacer la mejor inversión, y por otra, la necesidad de mujeres jefas de familia que por necesidad requerían de éstos espacios para dejar a sus hijas e hijos en busca de trabajo para ganarse el sustento.

Posteriormente, luego de mi participación en el Congreso Internacional en Chile en el año 2007, "Repensando la Educación Parvularia en América Latina" , y del Congreso Mundial México 2007 "El derecho del niño a la educación en el inicio del tercer milenio" organizado por la OMEP y la llegada al país de literatura de neurociencia y pedagogía crítica, posicioné mi interés hacia la educación y atención integral de la niñez menor de 3 años, sus implicaciones y beneficios en cuanto a política educativa. Convencida de la importancia de desarrollar una Educación oportuna y pertinente en los primeros 3 años de vida, empecé a reflexionar respecto de emprender una investigación que aportara cambios y más que eso hacer valedero el derecho de las niñas y los niños a la educación y atención integral y así, proponer algunas líneas de trabajo.

Esa misma reflexión estuvo presente durante la investigación, en la lectura, los acontecimientos a nivel nacional y mundial, lo que descubrien el análisis documental,

las entrevistas y grupos focales, al pensar y repensar, el descubrir, me permitió comprender e interpretar lo que sucede y sucederá con la educación y atención integral de la niñez menor de 3 años en Costa Rica

II Elaboración histórica y teórica

La realidad en cuanto a la educación y atención e integral de las niñas y los niños menores de tres años en Costa Rica, está totalmente vinculada con su historia. Un pasado que la sustenta y da paso a la reconfiguración constante y continua de múltiples realidades. La realidad aprehendida, representa una complejidad de modalidades de concreción, las cuales no responden a ninguna estructura predeterminada, pues es una realidad dada, generándose así la dinámica, y esa medida no permite la simplificación.

La primera aproximación está dada por el análisis del proceso sociohistórico el cual recopile mediante el análisis del recorrido que han seguido los programas de atención de las niñas y los niños menores de tres años en Costa Rica, así como el análisis de la política educativa explícita en documentos como el Código de la Niñez y Adolescencia y la Política Nacional de Niñez y Adolescencia. Lo actuado hasta el momento en educación preescolar, me dio las pautas para comprender la realidad, realidades actuales, construidas y reconstruidas y plasmadas en los programas educativos para la atención de la población en cuestión. Además, identifique algunas condicionantes las cuales modelan diariamente el trabajo con niñas y niños menores de 3 años.

Así mismo, para iniciar el estudio partí de las posiciones teóricas en torno al problema a investigar, las cuales construí con fundamento en autores como: Victoria

Peralta (1996, 2002, 2005, 2007), Simonstein Selma (2007), Cañas Ma Lourdes et al. (2007), Cerdas Jeanneth y Martonel Karla (2006), Chaves Lupita (2007), Da Costa, María (2007), UNESCO (2003), Chavarría, María Celina (1982, 1991, 1992, 1993, 2006), Chaves Lupita y Chavarría Ma. Celina (2007), Goldschmied Elinor y Jackson Sonia (2000), Brazelton Terry y Greenspan Stanley (2005), Reimers Fernando (s.f.), Katz Lillian (2005), dado que mi interés se concentraba en la atención de la niñez menor de 3 años.

Luego, con la lectura de autores como Freire (1997), Torres (2001), Gurdián (2000), Savater (2004), MacLaren (2003), Giroux (1995), Sacristán (2001), emerge otro tipo de visión teórica que me acercó a una cosmovisión sociopolítica de la educación, esta nueva forma de mirar la educación me permitió visualizar la realidad-realidades de la educación y atención integral de la niñez menor de 3 años e incluí como tema de análisis la política de atención a esta población.

Cabe destacar que la elaboración teórica no es un hecho acabado en un tiempo definido, sino que estuvo presente siempre, en el proceso de investigación.

III Revisión de documentación sobre la atención integral a la niñez menor de tres años

En el caso particular de los programas analizados corresponden a documentos oficiales toda vez que representan la propuesta de las entidades en este caso Ministerio de Educación (Programa de estudio del Ciclo Materno Infantil 2000), Ministerio de Salud (Guía de desarrollo 1982), Ministerio de Trabajo (Textos, Creciendo con amor" 1993), Patronato Nacional de la Infancia (Código de la Niñez y la Adolescencia y Polícita Nacional de Niñez y Adolescencia), procedí a analizar el discurso en cuanto a política

educativa implícitas en dichos programas. La utilización de la investigación documental me permitió una comparación entre el antes y el después de la educación y atención integral de la niñez menor de 3 años en Costa Rica.

Para el análisis de los documentos se elaboré una matriz inicial donde se registró la información que se considere pertinente en la cual especifique las categorías y subcategorías de análisis.

IV Entrevistas y grupos focales a informantes clave

Está definida por la consulta a un grupo de personas con poder de decisión en materia de política educativa del nivel de preescolar, mediante el empleo de entrevistas a profundidad. Asimismo se coordinó dos grupos focales, con algunas asesoras regionales de Educación Preescolar de las Direcciones Regionales del Ministerio de Educación, con la encargada del programa de CEN CINAI del Ministerio de Salud, con la encargada del Programa de Hogares Comunitarios; donde expresarán el significado que tiene para ellos y ellas la atención integral de las niñas y los niños menores de tres años, al igual de cómo la piensan para un futuro cercano.

La finalidad fue no solo la de ampliar la información documental, sino de profundizar en algunas categorías, asimismo de hilar la articulación de la historia de la atención educativa de las niñas y los niños menores de tres años en Costa Rica.

V Compartiendo la información

Con la finalidad de obtener diversas percepciones sobre la educación y atención integral de la niñez menor de 3 años, se realizaron las siguientes acciones:

- Se hizo referencia a la reinterpretación propiamente dicha de los documentos en

análisis, con la utilización de las matrices construidas para ello.

- En este momento la realicé un análisis dialéctico entre la aproximación sociohistórica y la interpretación recopilada desde las voces de los actores sociales.

- La tercera instancia estuvo dada por el descubrimiento de la función que desempeña la acción en vida de la autora, es decir conocer la meta perseguida, la cual puede estar latente. Las dimensiones o aproximaciones dieron como resultado un tejido simbólico que conformó la plataforma para pensar los escenarios posibles durante los próximos años.

- Devolvi la información a las entrevistadas y a las personas participantes en los grupos focales, una vez transcritas para que la información fuera validada, para ello fije un lapso de tiempo no mayor de quince días naturales para su devolución.

VI Análisis de la información

En cuanto al análisis documental se construyó una guía de análisis donde la información se organizará en matrices por categorías junto con los grupos focales y las entrevistas.

A partir de los procesos citados, se procedió a plantear las primeras codificaciones de aquellas categorías de análisis que se derivan de las preguntas de la teoría que sustenta la investigación, de la experiencia de la investigadora, del contexto, del comportamiento del dato. Una vez identificados los datos que representan las

categorías de análisis, se examinaron esos datos para establecer relaciones entre las categorías, o determinar aspectos discrepantes entre ellas, de esta manera se identificaron las subcategorías. Por último se interpretaron apegadas a las notas teóricas, metodológicas, personales y contextuales de manera que se visualizaran las diferentes realidades abordadas.

Para el análisis de la información, conte con diferentes rutas de aproximación a las realidades siendo la primera el análisis documental de las propuestas programáticas para la atención integral de la niñez menor de 3 años, el Código de Niñez y Adolescencia y la Política Nacional para la Niñez y Adolescencia.

La información obtenida de las entrevistas en profundidad y grupos focales, recibieron un tratamiento específico que me permitió, realizar relaciones entre categorías y subcategorías, notas teóricas y metodológicas.

Con las triangulaciones del análisis documental, las entrevistas en profundidad y los grupos focales, procedí a elaborar tipologías que permitieron clasificar la información y con ella desarrollar conceptos y proposiciones teóricas para cada categoría y Subcategoría.

Una vez descritas y analizadas las categorías y subcategorías, se inició el tejido para fortalecer la educación y atención integral de la niñez menor de 3 años en Costa Rica a través de lineamientos y propuestas específicas.

Organización y Validación de los datos

El tratamiento de los datos tiene una aproximación hermeneútica-dialéctica, es decir, no se trató de comprobar hipótesis, sino de sumergirse en la trama de la atención

integral de la niñez menor de 3 años para indagar acerca de ella con entera flexibilidad y libertad.

La triangulación de la información se consideró como un recurso oportuno para la validación de la investigación, trabajando información recopilada por medio del análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos focales, al igual que con mi experiencia acumulada en los años de laborar de manera indirecta pero muy relacionada con la población en estudio, como educadora de preescolar, actue como observadora participante. En concordancia con lo anterior, Pérez (1999) indica, que el investigador debe de reflejarse en la investigación para así estimular la actitud de contraste en el lector. Asimismo, la investigación contó con diversas opiniones de actores y reflexiones teóricas generadas por diferentes grupos quienes viven experiencias similares.

En el proceso de organización de los datos, se leyeron una y otra vez de aquellos suministrados por las diferentes técnicas utilizadas, posteriormente se procedió a realizar la reducción de los mismos.

Según Goetz y LeCompte (1988) el proceso de comparación, contrastación, agregación y ordenación de los datos, son tareas fundamentales en el trabajo de campo y son las precursoras de los esquemas de clasificación para la organización de los datos.

Para realizar una buena categorización, es preciso que el observador describa lo que observa, divida en unidades los fenómenos e indique cómo estas unidades se asemejan y distinguen entre sí.

En el análisis de la información recolectada en la presente investigación, se

procedió en primera instancia codificar por color cada una de las categorías. Esto con la intención de identificar, en las notas recogidas, la información correspondiente a cada una de ellas. Lo colores utilizados fueron los siguientes:

Cuadro N. 4
Categorías de análisis

Categoría		Color de identificación
1. Cobertura, evolución y lineamientos teóricos de los programas existentes en la atención de la niñez menor de 3 años en Costa Rica		Fusia
2. Importancia de invertir en la población menor de 3 años en Costa Rica.		Amarillo fosforecente
3. Aportes de especialistas en relación con la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de tres años.		Verde
4. Opiniones y creencias de quienes están en contacto en este segmento de la población.		Celeste
5. Lineamientos para fortalecer la Atención Integral para el desarrollo de la niñez menor de tres años.		Morado
6. Propuestas para el estado costarricense en relación con la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de tres años.		Naranja

En la presente investigación, se formularon seis categorías iniciales de análisis, mismas que procuran argumentar al planteamiento de las preguntas de la investigación. A continuación se identifican conceptualmente las categorías del presente estudio.

Categorías de análisis de la investigación

CATEGORÍA DE ANÁLISIS 1

Evolución de los programas educativos para la atención de las niñas y los niños menores de 3 años en Costa Rica.

En esta categoría se analizará la evolución de los programas educativos, es decir, se aplicará la hermenéutica profunda para determinar los elementos que

caracterizan la política curricular de esos programas y cómo han ido evolucionando en el tiempo. Se utilizará el código de color fusia para identificar los párrafos en los diferentes instrumentos utilizados que representen esta categoría de análisis.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS 2

Cobertura a nivel nacional de los programas educativos para la atención de las niñas y los niños menores de 3 años en Costa Rica.

En esta segunda macrocategoría interesa la cobertura a nivel nacional de los programas educativos para la atención de las niñas y los niños menores de 3 años, con el propósito de develar las creencias de los tomadores de políticas educativas en relación a la importancia de la atención de esta población. Cuánta población de estas edades es atendida por las instituciones en estudio.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS 3

Propuestas teóricas de cada uno de los programas educativos para la atención de las niñas y los niños menores de 3 años en Costa Rica.

Esta tercera macrocategoría procura interpretar las propuestas teóricas de los programas educativos para la atención de los niños y las niñas menores de 3 años en Costa Rica, con el propósito de develar los marcos teóricos que las sustentan. Se entenderá por propuesta teórica los documentos físicos que plasman tanto la filosofía de trabajo como su accionar para la atención y educación de las niñas y los niños menores de 3 años.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS 4

Construcciones simbólicas del grupo interlocutor respecto de la atención de las niñas y los niños menores de 3 años en Costa Rica.

Esta cuarta macrocategoría consiste en interpretar las construcciones simbólicas del grupo interlocutor respecto de la atención de las niñas y los niños menores de 3 años en Costa Rica, la posición de especialistas en el campo de la psicología, la pedagogía y el desarrollo en relación con el crecimiento y desarrollo de las niñas y niños en edades comprendidas entre los 0 y los 3 años; a fin de extraer lineamientos posibles en la atención de esta población, en respuesta a la pregunta ¿cómo fortalecer la atención

integral para el desarrollo integral de la niñez menor de tres años?. Es decir de acuerdo a la experiencia, posición teórica y de significados qué opiniones posee el grupo interlocutor respecto de la atención a las niñas y los niños menores de 3 años en el futuro en Costa Rica.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS 5

Lineamientos generales orientadores en la atención de las niñas y los niños menores de 3 años en Costa Rica.

La quinta y última macrocategoría se refiere a lineamientos generales, éstos se comprenderán como las líneas posibles de sustento teórico y de logística que orientará la atención de las niñas y los niños menores de 3 años en Costa Rica.

Posteriomente se tomó la decisión de utilizar el software de análisis cualitativo Atlas Ti para realizar la reducción de los datos y así iniciar el tejido final.

4.8 Obtención de hallazgos y conclusiones

Los hallazgos y conclusiones reflejan el conocimiento construido en relación con el tema en estudio.

Para Rodríguez, Gil y García (1996), la comparación resulta ser un proceso fundamental en la obtención de las conclusiones. Mencionan los autores que la comparación permite destacar las semejanzas y diferencias entre las unidades incluidas en una categoría, también en las matrices y otras figuras usadas para la presentación de los datos.

Según Goetz y LeCompte (1988), se pueden emplear en las conclusiones, la confrontación de los resultados obtenidos en el marco teórico y buscando que éstos se ajusten más a los datos, aplicando otras teorías, usando metáforas y analogías para establecer conexiones entre los diferentes temas que aparentemente no se relacionan.

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

CAPITULO V
Hurgando lo acontecido en Costa Rica con la niñez menor de 3 años durante los años 1999 al 2011

Hurgando lo acontecido en Costa Rica con la niñez menor de 3 años durante los años 1999 al 2011

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

5.1 Contexto de la educación inicial

El capítulo que a continuación se presenta analiza el recorrido histórico de la educación inicial en Costa Rica a partir 1999. Esto con el propósito de comprender el transitar de la Educación Inicial costarricense y los servicios que ofrece el país para la atención de esta población. Para ello se analiza la oferta nacional, su estructura, la formación docente, la legislación nacional creada para la atención de la niñez, las investigaciones nacionales así como las prácticas y programas en otras latitudes para la atención de la niñez menor de 3 años.

Desarrollo histórico de la Educación Inicial en Costa Rica

Los diferentes movimientos sociales[6] dan cuenta de la intromisión política que ha marcado la trayectoria y las tendencias de la Educación Preescolar mundialmente, niñas y niños en guarderías por "deber patriótico", planes de estimulación temprana de 5 a 8 semanas, se cuestiona la capacidad de las madres para educar a sus niñas y niños, argumentándose que no son profesionales ni psicólogas infantiles, en consecuencia, no educan en beneficio de la sociedad. Tal es el caso de la actual Red Nacional de cuido y desarrollo infantil, propuesta por la Candidata al Partido Liberación Nacional, actual presidenta de la República, de la cual nos ocuparemos más adelante en el análisis.

Cabe destacar la posición de Chavarría (1993) respecto de las decisiones políticas acerca de la atención de la niñez, vinculada directamente a intereses políticos y económicos. La autora señala que:

En los lapsos en los cuales ha sido económica y políticamente provechoso crear

6 Aspecto ampliamente discutido de manera crítica en Chavarrìa (1993).

> 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". (p.40)

Por otra parte, considero que el trabajo de la mujer está cargado de estereotipos que responden a una construcción cultural arraigada: nuestras abuelas "criaron a sus hijos, y por eso hoy, éstos son personas de provecho", "nuestras madres, trabajaron sólo en el hogar, siempre al cuidado de los hijos e hijas". Algunas de nosotras, como un derecho fundamental, nos preparamos y trabajamos fuera del hogar; sin embargo, hay una carga emocional pesada, y esta tiene un fundamento sociohistórico y político de formación "la mujer es para la casa, y debe estar al cuidado de las niñas y los niños", aunque eso signifique renunciar a sus sueños e identidad. Al respecto Chavarría (1993) aporta que una de las funciones del Departamento de Protección Especial de Trabajadores en Costa Rica era "cuidar que la mujer trabajadora no descuide sus obligaciones familiares por razones de trabajo" (p.46). Es decir, un doble discurso, deben trabajar pero no descuidar a la familia, porque es su responsabilidad. En consecuencia, las mujeres se ven enfrentadas a dobles o triples jornadas de trabajo; su labor remunerada, en su hogar y en la atención y crianza de sus hijos e hijas y todo lo que ello implica.

Esto se ha insertado en el imaginario colectivo, debido a ello romper con esas prácticas se convierte en una tarea titánica, que le adiciona a la mujer una carga emocional muy fuerte. Algunas abuelas cuestionan que las mujeres trabajen fuera del

hogar, que se realicen, "eso es para los hombres"; sin dejar de lado la posición determinista de la Iglesia que pregona que la mujer es "el corazón del hogar", que debe atender el hogar y todo lo que eso conlleva. Chavarría (1993) ejemplifica esa ideología con la siguiente expresión "Es a ella[7] a quien corresponde crear en el hogar una atmósfera de serenidad, alegría y bienestar que contribuya al desarrollo de todas las cualidades que producen armonía en la vida" (p. 5).

Resulta interesante destacar que a pesar de estas creencias instauradas en la cultura patriarcal costarricense, en la actualidad por razones económicas, políticas y sociales se han venido creando centros para atención de la niñez menor de 6 años, es así como la educación inicial ha mostrado avances relevantes en la cobertura en las últimas décadas.

Otro de los planteamientos de Chavarría (1993), que amerita ser destacado por su pertinencia en el presente estudio, es que "las políticas de educación infantil también están sujetas a los mismos tipos de determinantes históricos, […] la atención del niño en edad preescolar varía en función del vínculo familia-sociedad establecido" (p. 20), para ello ejemplifica la dinámica en cuanto a la atención de esta población en otras sociedades donde, a la concepción de niña y niño, desde su nacimiento se le concibe como miembro de una sociedad más amplia, es decir, países donde la crianza de la niñez recibe una atención activa.

5.2 Costa Rica y la oferta para la atención integral de la niñez menor de 3 años

Educación formal

7 La autora hace referencia a la mujer, a quien se le asigna ese rol en el hogar.

A consecuencia del reconocimiento de la Educación Preescolar como el primer nivel del Sistema Educativo Costarricense en la Constitución Política (1949), se modifica en el año 1997 el artículo 78, que a la letra dice "La educación preescolar y la general básica son obligatorias" (Constitución Política). Desarrollar un programa de calidad por parte del Ministro de Educación Pública se constituyó entonces en una tarea con propósitos definidos, tanto desde la perspectiva técnica como administrativa, una propuesta programática que fuera compartida por los actores involucrados en la práctica cotidiana, además, que orientara la toma de decisiones relacionadas con los procesos de construcción de conocimientos y se concretizara en la atención pedagógica de la población infantil menor de cinco años, (Ministerio de Educación Pública, 2000). Es así, como el MEP asumió la atención formal de las niñas y niños en edades tempranas, cuya decisión involucró la creación del Programa del Ciclo Materno Infantil en el año 2000, el cual se organizó en los siguientes niveles desde el Departamento de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública: Bebés I: niños de 4 hasta 6 meses de edad; Bebés II: 6 meses hasta 12 meses; Maternal I: niños de 1 hasta 2 años y 6 meses; Maternal II: niños de 2 años y 6 meses hasta 3 años y 6 meses de edad; Interactivo I: 3 años y 6 meses y el Interactivo II: niños de 4 años y 6 meses hasta el ingreso al Ciclo de Transición.

A pesar de la decisión del MEP de ofrecer educación para la Primera Infancia, no atiende poblaciones menores de cuatro años, y la cobertura en el Interactivo II para el año 2009 alcanzó el 56,5% (III Estado de la Educación, 2011) cifra muy por debajo del Ciclo de Transición que supera el 94%.

El Censo de población en Costa Rica 2011, indica que el 11,0% de la población

corresponde a personas menores de 6 años, es decir 472,572 niñas y niños de los cuales 338,717 están entre los 0 y los 4 años (7,9%) y 133,855 entre los 5 y 6 años de edad (3,1%). En el mismo informe se indica que para el año 2011, la población menor de 5 años por condición de asistencia a guardería, maternal o prekinder, se comporta de la siguiente manera, del total (338,717) asisten 46,543 niñas y niños, mientras que el número asciende por mucho de las niñas y los niños que no asisten a ninguno de los servicios descritos anteriormente, 292,174. Lo que corresponde a un 86,25%.

Los datos anteriores resultan reveladores sobre todo cuando se detalla por provincia y cantón la cantidad de niñas y niños que acceden a oportunidades de atención especializada,

Tabla 1
Población menor de 5 años por condición de asistencia a guardería, maternal o prekinder y sexo, según provincia

Provincia	Total			Asiste			No asiste		
	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas
Costa Rica	**338 717**	172 943	165 774	**46 543**	26 637	22 906	**292174**	149 306	142 868
San José	**98 802**	50 349	48 453	**16 162**	8 322	7 840	**82 640**	42 027	40 613
Alajuela	**68 945**	35 450	33 495	**8 422**	4 268	4 154	**60 523**	31 182	29341
Cartago	**37 279**	18 909	18 379	**6 840**	3 426	3 414	**30 439**	15 483	14 956
Heredia	**30 740**	15 599	15 141	**5 605**	2 831	2 774	**25 135**	12 768	12 367
Guanacaste	**27 999**	14 411	13 588	**3 231**	1 686	1 545	**24 768**	12 725	12 043
Puntarenas	**37 086**	19 000	18 086	**3 142**	1 559	1 583	**33 944**	17 441	16 503
Limón	**37 866**	19 225	18 641	**3 141**	1 545	1 596	**34 725**	17 680	17 045

Fuente: CENSO 2011, elaboración propia

Con esta información podríamos plantear dos hipótesis, la primera relacionada con la falta de conciencia por parte de las familias de la necesidad de las niñas y los niños menores de 4 años de acceder a atención especializada y continuar con la posición de que esa población debe ser cuidada y atendida por la familia, y la segunda, que el Estado no tiene dentro de sus políticas país, la educación y atención de este grupo poblacional.

Ambas hipótesis nos hacen reflexionar respecto del la importancia de la educación y atención de las niñas y niños menores de 3 años, para quienes evidentemente el país no tiene cobertura total a partir de lo construido hasta el momento y de la población meta incluida en los mismos servicios. O más bien será que si el Estado dispusiera de Centros especializados para la atención de la población en discusión las familias accederían a ellos, o continuarían esa cantidad de niñas y niños al cuidado exclusivo de las familias. Este planteamiento nos lleva indiscutiblemente a repensar quienes requieren el servicio y en qué lugares, lo que hace suponer que la reflexión se orientaría más a disponer de un sitio donde dejar a las niñas y niños para poder trabajar por ejemplo, obviando la relevancia del desarrollo que la niña o el niño podrían lograr si pudiesen asistir a los Centros.

Según datos del CENSO 2011, 284,021 niños y niñas menores de 4 años correspondiente a un 6,3% de los habitantes del país, evidencian la cantidad de población que no está cubierta por el sistema educativo formal de manera que ese grupo poblacional está captado por centros infantiles de instituciones públicas, otras privadas o aquellas que nacieron con un sentido de apoyo social a las familias menos

favorecidas o en estado de vulnerabilidad. Al respecto Grillo et al. (2010, p. 4) indican:

> La cobertura actual de los programas públicos de cuido diurno de niños y niñas es sumamente reducida. Un grupo muy importante de familias, entre ellas muchas jefeadas por mujeres, que por demás se ajustan a su perfil de beneficiarios, no cuentan con acceso a dichos servicios.

La cronología anterior, es muestra de cómo la cobertura de servicios para la educación y atención a la niñez menor de 4 años en Costa Rica es reducida. Realidad contrastante con la opinión de Campos (2010, p.3) cuando indica:

> La primera infancia es una ventana biológica abierta a las interacciones sociales, en cuyas etapas iniciales los padres y educadores tienen un papel protagónico en la formación y modelado afectivo, físico, cognitivo y moral. Por el impacto que tiene la primera infancia en el desarrollo de las capacidades futuras de un individuo, cualquier país que se precie de buscar una mejor calidad de vida de sus ciudadanos, debe atender a la primera infancia".

Es decir el reto para la sociedad costarricense es de una magnitud significativa si consideramos los resultados del Censo 2011 que ponen en evidencia la cantidad de niñas y niños que no acceden a los servicios de atención especializada.

Los centros infantiles cumplen con funciones económicas, sociales y pedagógicas; las económicas y sociales se relacionan justamente con la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y con el crecimiento de la economía; y el aspecto pedagógico, con el propósito de propiciar el desarrollo integral de las niñas y los niños tomando en cuenta el contexto sociocultural y económico. No obstante, la realidad costarricense muestra un acentuado incremento de desigualdades sociales, por su

parte el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF 2011) señala: "hay diferencias entre las zonas geográficas, asociadas por lo general a desigualdades sociales y económicas que afectan especialmente la salud de los niños y niñas en su primer año de vida. Casi 3 de cada 10 niños y niñas en Costa Rica viven en pobreza material", mientras que en estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos se evidencia que en los últimos años la brecha social entre la clase social alta y la baja viene en aumento, a la vez, se refuerza con la afirmación del III Estado de la Educación 2011, que plantea

> […] la desigualdad y la pobreza aumentaron (aunque a distintas velocidades). […] Los hogares más ricos-pertenecientes a la clase alta y la de medianos empresarios y expertos-experimentaron un crecimiento real del 11,6% en sus ingresos, en tanto que los hogares más pobres (constituidos por obreros agrícolas y trabajadores de servicios domésticos, principalmente) más bien sufrieron una caída de 6,9%. p. 23

En la misma línea Chaves (2007, p.1) señala,

> En un estudio realizado por la UNICEF (2001) sobre costos de los programas de atención integral para niños menores de 6 años, muestra, que si bien es cierto se aumentó el presupuesto y la cobertura para la educación preescolar que ofrece el Ministerio de Educación Pública, quien atiende niños y niñas de 4 y medio a 6 y medio años, no ha sido lo mismo con el programa CEN-CINAI del Ministerio de Salud que recibe párvulos de los 2 años a los 6 años y medio y que atiende a población en condiciones de mayor vulnerabilidad social.

Creo que para lograr un desarrollo más equitativo en el país, es necesario que los impuestos se utilicen en beneficio de los sectores de la población que están en

vulnerabilidad social. Hay un evidente cambio en las familias y la mujer se incorpora al mercado laboral como una puerta de autorrealización y un medio para el bienestar económico de la familia.

4.3 Cómo se estructura la atención de la niñez menor de 3 años en Costa Rica

En cuanto a los servicios de atención integral para la niñez menor de 3 años, que funcionan en el país destacan los Centros de Educación y Nutrición (CEN) y Centros de Atención Integral (CINAI), Hogares Comunitarios, Centros infantiles de instituciones públicas, Centros infantiles de empresas privadas y Centros infantiles privados. El Estado impulsa la creación de Centros infantiles para la atención de las niñas y los niños menores de seis años, con la necesidad de mano de obra para las empresas. A continuación se presenta los antecedentes, funciones y cobertura de cada uno.

5.3.1 CEN CINAI

Los CEN (Centros de nutrición) y CINAI (Centros de atención integral), constituyen un programa público, son parte del Programa de Nutrición y Desarrollo Infantil, conjuntamente con el Ministerio de Salud Pública; Tanto su creación como el mantenimiento los sustentan los artículos 12 y 13 de la Ley General de Salud 5392 de 1973, aunque la creación de los centros se remonta al año 1950.

Estos centros fueron ideados para poblaciones donde predominaban las privaciones materiales y afectivas, los servicios de salud y educación. Ante estas situaciones, el gobierno buscó soluciones alternativas que se reflejaran, sobre todo, en la calidad de atención a la niñez.

La tabla que a continuación se presenta, detalla los antecedentes de los CEN y CINAI como alternativas de atención a la población infantil.

Tabla 2

Antecedentes de creación y funcionamiento de los CEN y CINAI en Costa Rica, según año

Año	Evento
1949	Se registró un déficit nutricional en la población infantil. Los médicos Carlos Sáenz Herrera y Antonio Peña Chavarría identificaron niñas y niños con desnutrición y severos cuadros clínicos.
1962	El gobierno consigue la leche por sus propios medios, con ayuda de la Cooperativa Dos Pinos, y para 1963 se impone un gravamen del 6% a la venta de licores para financiar el Subprograma de Alimentación Complementaria.
1970	Se da apoyo al sistema educativo, mediante el modelo de desarrollo: “Estado Empresario”. El propósito era elevar el nivel educativo, para que de esta forma tuvieran oportunidades de movilidad social y desarrollo económico, por lo cual en 1972 se implementa la educación preescolar en los CEN (Centros de Nutrición) a cargo de las maestras preescolares y personal voluntario.
1980	Por causa de la crisis y el recorte del gasto público en la inversión social el programa CEN CINAI se ve afectado. Sin embar-

	go, en 1983 se emitió la “Ley Timbre de Educación y Cultura”, que permite un respaldo económico.
1983	Se emite la Ley No. 6879: Ley de Timbre de Educación y Cultura, donde fue establecido el aporte del impuesto del 1% a las importaciones, génesis del nuevo nombre al Programa, denominándose en adelante: Programa Nacional de Nutrición y Atención Integral.
1986	La educadoras comienzan a laborar en el Ministerio de Salud
1991	Se realizaron investigaciones en cuanto a la práctica educativa en los CEN CINAI. Se planteó las necesidades que poseía y se propone a reorganizar el ambiente como la concepción educativa que se había implementado hasta el momento.
2010	Se publica en la Gaceta número 105 la Ley No. 8809 sobre la creación de la Dirección de Centros de Educación y Nutrición y de Centros Infantiles de Atención Integral (Dirección de CEN-CINAI), como una entidad de adscrita al Ministerio de Salud.
2012	Se atiende un total de 171.890 clientes y beneficiarios entre bebés, preescolares, escolares, madres embarazadas y lactantes. Existen 617 establecimientos entre CEN-CINAI, CENCE (Centro de Educación y Nutrición con Comedor Escolar y Puestos de Distribución).

Fuente: entrevista Directora CEN-CINAI. Elaboración propia

Organización del programa

El programa tiene varios tipos de modalidades:

- CEN (Centros de Educación y Nutrición) se brinda una atención integral de 8 horas (7am. a 3 pm.) una jornada en la mañana y una por la tarde.
- CEN CINAI (Centro Infantiles de Nutrición y Atención Integral) brinda una atención de tiempo completo (12 horas al día, de 6:00am. a 6:00pm.)
- CENCE (Centro de Educación y Nutrición con Comedor Escolar) ofrece atención 8 horas diarias (7am. a 3pm.) distribuida en dos jornadas (mañana y tarde). También reciben la atención integral los niños que solo asisten al comedor y las mujeres lactantes o embarazadas.

Intramuros

Los niños de preescolar reciben una atención integral, desde la alimentación, hasta el componente educativo, los niños son atendidos en los CEN CINAI doce horas al día y en los CEN ocho horas, lo cual favorece a que sus padres puedan trabajar.

Extramuros

Está la población que por un u otro motivo no pueden acceder a la atención de los CEN CINAI, se enfocan en la parte alimentaria y a las condiciones de pobreza.

Para que el programa funcione de la mejor manera requiere de recursos, tanto humanos como materiales y financieros. La mayoría de los centros debe contar con una persona encargada de preparar los alimentos y una técnica o docente en educación preescolar, como personal mínimo, así como el apoyo regular de otros profesionales en nutrición y psicología.

El FODESAF (el Fondo de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares) brinda financiamiento al programa.

Objetivos del programa

- "Mejorar" la situación nutricional de la población materno infantil que vive en situación de pobreza.
- Brindar a la niñez costarricense la posibilidad de desarrollar en forma integral todo su potencial físico, intelectual y social.
- Promover en las familias pobres acciones educativas que favorezcan un adecuado desarrollo del niño y estilos saludables.

Según González y Sáenz (2003) entre los beneficios que dan los CEN CINAI se destacan los siguientes:

Distribución de leche: es una estrategia extramuros. Se proporciona un suministro mensual de 4 paquetes de leche integra en polvo, que permita el consumo en los hogares donde haya niños y/o niñas de 6 meses, hasta los 7 años, y mujeres embarazadas o en periodo de lactancia. Esta es distribuida en los CEN CINAI o en los Puestos de Salud Rural.

Distribución de alimentos a familias: se distribuyen paquetes de alimento 100% de las familias de niños que presentan desnutrición severa o moderación tendencia severa. Se da una ración básica: frijoles, arroz, aceite vegetal, pasas y atún a familias bajo la línea de pobreza.

Comidas servidas: esta estrategia es intramuros. Se da un suministro de un desayuno, almuerzo y merienda.

Por medio de los Centros se promueve la educación nutricional con el fin de optimizar

los conocimientos, actitudes y prácticas en relación con alimentación y la nutrición, para que tanto niños como familias las incorporen a sus hábitos de salud, optimizando su calidad de vida y desarrollo.

5.3.2 Hogares Comunitarios

En respuesta a la crisis económica y social propia de la década de los años ochenta, surge el "Programa de Microempresas para la Atención Infantil Hogares Comunitarios", en adelante, Hogares Comunitarios. Estos Centros inician su funcionamiento durante la administración del presidente Calderón Fournier, en agosto de 1991. Tal como lo señalan Cañas, Mora, Navarro, Ruiz, Solano y Usaga (2007, p.8). "Según el Consejo de Atención Integral (2001), un Hogar Comunitario es una alternativa de atención que ofrece apoyo, alimentación, cuido, estímulo y seguridad a niños y niñas menores de siete años, en condición de pobreza, según los rangos de puntaje establecidos por el IMAS, cuyas familias requieren del servicio durante el tiempo en que sus miembros laboran, estudian o se capacitan". Consiste en una alternativa donde una madre comunitaria en su propio hogar, se encarga de brindar el cuidado a un máximo de 10 niños, mismo que exige un horario flexible a convenir con la familia del niño y de la niña.

Los Hogares Comunitarios surgen como una ayuda a las mujeres que desean trabajar (miniempresas), pertenecen al Instituto Mixto de Ayuda Social y nacen por el decreto ejecutivo Nª 21391-TSS-MEP-S de julio de 1992, en este decreto se especifica que los objetivos fundamentales de los hogares comunitarios deberán consistir en promover y lograr la participación de la comunidad en la atención de los niños menores de siete años, así como generar ocupación e ingreso a las mujeres que decidan

hacerse cargo del cuidado de los niño y niñas y permitir, de esta forma, que los padres de estos niños y niñas se incorporen al campo laboral sin desatender a sus hijos e hijas. Así mismo,

> Brindar atención integral de los niños menores de 7 años en riesgo social, se convertirán en ejes del desarrollo de las comunidades, organizando redes locales interinstitucionales de apoyo de la niñez necesitada. Generando nuevas fuentes de empleo para las madres comunitarias y sus familias. Promoviendo el conocimiento de técnicas para elevar y hacer el seguimiento del desarrollo de los niños (OEI. Pág. 2).

Según el decreto mencionado con anterioridad, lo ejecución de este Programa estaría a cargo del Instituto Mixto de Ayuda Social según el artículo primero del decreto, pero, según el artículo 3 dirigido y coordinado por la Comisión Técnica Interinstitucional (COTIN), la cual tenía varias responsabilidades (artículo 8):

a. Asignar personal que esté en condiciones de apoyar y capacitar para a quienes participan en el programa.
b. Brindar asesoramiento.
c. Colaborar con los representantes de los Hogares Comunitarios en el cumplimiento de su función, buscando un acercamiento con los padres y madres de familia y los grupos de apoyo a la comunidad.

Desde sus inicios se consideró que la atención que brindarían los centros no formales de educación sería muy buena, ya que el Ministerio de Educación Pública brindaría asesoría técnica, validaría documentos y realizaría la evaluación de procesos correspondiente, además de ofrecer capacitación, brindar documentos, folletos,

módulos y otros, como materiales de apoyo didáctico y metodológico.

Generalidades de los Hogares Comunitarios:

Cada madre comunitaria seleccionada, recibe en su casa a 10 niños, con un horario de lunes a viernes de 6 a.m. a 6 p.m. Estas madres comunitarias cuidan, alimentan, educan y, sobre todo, le brindan afecto a los niños y a las niñas. Los padres de familia deben pagar una cuota mínima por la atención que se les brinda a sus hijos. En este sentido no se percibe a los niños como actores principales del programa, más bien se proponen los Hogares Comunitarios como una opción laboral para aquellas amas de casa, que no posean otros ingresos y a la vez ayudar a fortalecer el sector productivo del país, esto según el Decreto Ejecutivo N 21391-TSS-S.

Antecedentes de los Hogares Comunitarios en Costa Rica

Los Hogares Comunitarios en nuestro país surgieron, al igual que en diferentes países de América Latina, como una respuesta a la crisis económica y social que se enfrenta en la década de los ochenta.

En este sentido, una de las principales motivaciones de crear los Hogares Comunitarios consistió en brindar una alternativa de cuido a los hijos de madres trabajadoras con limitaciones económicas, ya que las únicas opciones que habían hasta el momento era los CEN-CINAI del Ministerio de Salud y las guarderías del Ministerio de Trabajo, las cuales no siempre estaban al alcance de las familias, lo que les llevaba a dejar a sus hijos e hijas en casas de parientes o vecinos y esto generaba un cierto grado de preocupación en las madres.

La iniciación de los Hogares comunitarios se dio durante la administración de Calderón Fournier, en agosto de 1991. Se inició habilitando 40 Hogares comunitarios en Alajuelita. En el año 1994, con el cambio de gobierno, se dio una evolución del programa ya que se encontraron errores de organización.

El IMAS (Instituto Mixto de Ayuda Social) en un inicio fue el responsable de ejecutar este proyecto, pero esta Institución no trabajaba sola, ya que la Comisión Técnica Interinstitucional (COTIN) brindó un importante apoyo, puesto que entre las personas miembros del COTIN destacaba representantes del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, del Patronato Nacional de la Infancia, del Ministerio de Salud, Ministerio de Educación y de la Caja Costarricense de Seguro Social.

En la actualidad los Hogares Comunitarios se rigen por la Ley 8017 de Centro de Atención Integral (en vigencia desde agosto del 2000) y el Consejo de Atención Integral (el cual forma parte del Ministerio de Salud), los cuales rigen el funcionamiento adecuado de este programa, las siguientes Instituciones siguen teniendo un papel esencial: el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, el Patronato Nacional de la Infancia, el Ministerio de Salud. El IMAS solo se encarga del apoyo económico e impulsa la capacitación de las madres comunitarias a través de diversos talleres.

Organización del programa de Hogares Comunitarios

Según el Consejo de Atención Integral (2001) un Hogar Comunitario es una alternativa de atención que ofrece, apoyo, alimento, cuido, estímulo y seguridad a niños menores de siete años, en condición de pobreza, determinada por los rangos de puntaje

del IMAS. Por lo tanto, son programas de atención integral que ayuda al desarrollo de las personas menores de edad para que se les permita el crecimiento físico adecuado y el desarrollo psicomotor, social y afectivo. Este sistema de desarrollo es, a su vez, un modelo participativo, de bajo costo y alta cobertura a partir del esfuerzo, la organización comunitaria y de la cooperación y el apoyo de los progenitores o responsables legales del menor.

Todo Hogar Comunitario debe cumplir con las normas para la habilitación de Hogares Comunitarios del consejo de atención integral que incluyen aspectos sobre documentación, planta física, recursos materiales, estructura física, seguridad e higiene, atención de salud, promoción del desarrollo, nutrición y prevención, atención a la violencia.

A partir del año 2007 se eliminó el presupuesto específico para la atención a la infancia mediante la modalidad de hogares comunitarios ni existía objeto específico en la materia. Por otra parte se carecía de evaluaciones del impacto del programa en cuanto al crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, el aprendizaje y la nutrición de la población meta.

Los Hogares Comunitarios no tienen una guía que determine alguna rutina de trabajo. Sin embargo, hay algunos textos de la serie Creciendo con Amor, publicados por el Ministerio de Educación Pública en coordinación con el Despacho de la Primera Dama, asumido en su momento por Doña Gloria Bejarano y el Instituto Mixto de Ayuda Social,

ente rector del Programa “Microempresas para la atención infantil: Hogares Comunitarios”.

Colorín Colorado (1993): contienen cuentos, características del niño y la niña de 0 a 6 años, etapas del desarrollo del lenguaje, tipos de títeres, el cuento auditivo, juego dramático.

Agua Miel (1993): destaca oraciones infantiles, con carácter religioso (para iniciar el día, agradecer la comida y dormir). También tiene poesías relacionadas con establecimientos de hábitos, trabalenguas, retahílas, adivinanzas, rimas.

Brinca la tablita (1993): este texto muestra diversos juegos infantiles, que estimulan habilidades en el desarrollo psicomotor, esto porque las actividades están enfocadas en arrastrarse, gatear, caminar, correr, saltar, lanzar, patear, juegos con mecates, aros, llantas y rondas.

Pinta-lápiz, corta-tijera (1993): en este texto se explican diversas opciones para la estimulación de la motora fina, se proponen algunas actividades con movimientos de aprehensión. Juegos de ensartar y encajar piezas, rompecabezas, lotería, clasificación (tamaño, color y forma) entre otros.

Los niños y las niñas son así (1993): aquí se muestra una descripción de las conductas esperadas, estímulos y cuidados especiales para las edades comprendidas entre 0 a 6 años.

Agua, tierra y sol (1993): se mencionan actividades para trabajar con temas de ciencia y matemática. Menciona y explica en qué consiste los procesos mentales (observar, clasificar, seriar, correspondencia uno-uno, cuantificadores, ubicación espacial, ubicación en el tiempo.)

Dame la mano (1993): trata de las necesidades educativas especiales: historia de la educación especial, prevención de deficiencias y consejos.

Trabajando juntos (1993): aquí se explica lo que es un Hogar Comunitario, las funciones de la madre comunitaria y los requisitos que tienen dichos hogares.

Mi mundo verde y azul (1994): aquí se trabaja el concepto de ecología, la relación el niño con la naturaleza, conocimiento de sí mismo y de su cuerpo, de otras personas, medio ambiente, animales.

A cantar y bailar (1994): este texto se enfoca en la música y el ejercicio de algunos elementos musicales como el timbre, altura, intensidad de sonido, silencio, orientación, velocidad, entre otros.

Alas al pensamiento y a la expresión (1994): trabajo el desarrollo del lenguaje, actividades para denotar y connotar.

La posibilidad de la guía didáctica le permitiría a la madre comunitaria organizar los recursos que se le muestran en los libros de esta serie (Creciendo con amor). Esto ayuda a que se tenga un orden de las actividades que se llevan a cabo, que contribuyan de la forma más óptima al desarrollo integral del menor, sin improvisar estrategias.

5.3.3 Centros infantiles de instituciones públicas

Otra arista por considerar en el entramado de la atención de la niñez menor de tres años, se refiere al ámbito de la educación superior, la Universidad de Costa Rica, crea en la Sede de Occidente el Centro Infantil Ermelinda Mora en el año 1975 como parte de un proyecto de Trabajo Comunal, que posteriormente se articuló dentro del quehacer de Extensión Docente vinculado con el Departamento de Ciencias de la Educación, el cual se transformó en Centro Infantil Laboratorio. Institución en la cual se aplican metodologías novedosas en el área de educación inicial y es objeto de investigaciones por parte de la Universidad de Costa Rica.

También en los años setenta, luego de la creación del Centro Infantil de Occidente, en respuesta a las solicitudes de estudiantes y del Sindicato de Empleados de la Universidad de Costa Rica (SINDEU), se crea el Centro Infantil Laboratorio (CIL) en la Sede Rodrigo Facio y posteriormente, otros, en la Sede del Atlántico en Turrialba y en la Sede de Guanacaste de la Universidad de Costa Rica. Estas instituciones atienden poblaciones infantiles con edades que oscilan entre los seis meses y los cinco años.

Otra experiencia de la Universidad de Costa Rica en la atención de niños y niñas menores de cinco años es “La casa infantil”, que nace como parte de una necesidad expresa de los y las estudiantes de la Sede Rodrigo Facio de contar con una “guardería” para sus hijas e hijos, tarea que asume la Vicerrectoría de Vida Estudiantil a partir del año 2004, donde se atiende a niños y niñas con edades de días hasta cuatro años. Posteriormente, en el año 2007 la Vicerrectoría mencionada aprueba el presupuesto necesario para que el proyecto de “La casa infantil” sea reproducido en la Sede de Occidente, la que hoy cuenta con su propio edifico, construido en el campus

de la Sede.

Entre los aportes de la Universidad de Costa Rica en el campo de la niñez, está la creación del Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (PRIDENA), en el año 2002 en el marco de un Convenio de Cooperación entre la Universidad de Costa Rica y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Este programa cobija además, proyectos tales como: Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (EDNA), Sistema de Información Estadística en Derechos de Niñez y Adolescencia (SIEDNA), Simposio Universitario sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia, Trabajo Comunal Universitario "Promoción de los Derechos y Deberes de la Niñez y la Adolescencia en espacios urbanos pobres", Trabajo Comunal "Organización comunitaria para la sensibilización y promoción de derechos de niños, niñas y adolescentes en comunidades de alta vulnerabilidad social de la provincia de Limón", Red Interinstitucional para la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica (RINA).

Otras instituciones que ofrecen el servicio de atención infantil en Costa Rica son el Instituto Costarricense de Electricidad (ICE), el Instituto Nacional de Seguros (INS), el Poder Judicial y la Universidad Nacional. No obstante, estos centros tienen una cobertura muy baja, y el servicio que se presta en ellos es de muy alta calidad.

5.3.4 Centros Infantiles de empresas privadas

Con la finalidad de que las empresas privadas contaran con sus propios centros de cuidado infantil para los hijos e hijas de sus empleados surgió la Ley de Régimen de Zonas Francas #7210, la cual establece en el capítulo II, artículo 4, inciso i, que la Corporación queda facultada para "i) comprobar que las empresas administradores de

las Zonas Francas construyan los centros infantiles necesarios dentro del parque industrial respectivo, para los hijos de los trabajadores en edades comprendidas entre cero y los cinco años. Los administradores del parque arrendarán este servicio a las empresas instaladas en él" (Sauma (s.f.) p. 15). No obstante, a lo anterior, de las 30 zonas francas existentes se registran únicamente dos parques con dichas facilidades, ubicados uno en la Zona Industrial de Heredia y el Parque Industrial Zeta, ubicado en Cartago. (Grillo, León, Mora y Rodríguez, 2010).

El Centro Infantil de Cartago atiende niñas y niños con edades entre los 3 meses hasta los 6 años, de 7:00 a.m. a 5:00 p.m., ofrece servicios de educación física, cómputo, inglés, evaluaciones psicológicas así como evaluaciones nutricionales y médicas. Uno de los principales objetivos para los cuales fue creado el Centro, fue lograr la integración de hijos e hijas de gerentes, administrativos y operarios, no obstante, éste no se logró, son las hijas e hijos de administrativos por sobre los de operarios, sin contar con que no asisten las y los menores de gerentes.

5.3.5 Centros Infantiles privados

Existe en el país un número significativo de centros infantiles y "guarderías" privadas que atienden a la población menor de 5 años, estos son regulados por el Consejo de Atención Integral (CAI) o por el Ministerio de Educación Pública de acuerdo a sus características. Existen unos de carácter totalmente comercial, y otros basado en acuerdos solidarios, comunitarios o en organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro, (Grillo, et al. 2010).

Ejemplo de los centros indicados es la Asociación Solidarista de Empleados de La Nación, Subsidiarias y Afines (ASENACSA), quienes tienen su propio centro

educativo. Se denomina “Generación Norte Preescolar” y ofrece servicios de sala cuna, maternal y prekinder de 7:00 a.m. a 12m. , también, en horario ampliado en todos los niveles hasta las 6:30 p.m.

Otro aspecto relacionado con la atención de la primera infancia es la formación de docentes, rubro que cobra capital importancia debido a su impacto en las instituciones públicas o privadas que atienden esa población.

5.4 Formación docente

La trayectoria del país en cuanto a formación de docentes ha estado ligada al surgimiento de las diferentes Casas de Estudios, desde 1858 el Gobierno realizó esfuerzos por traer de Europa especialistas para crear un Liceo de Señoritas y otro de varones en San José. En ambos colegios se creo una Sección Normal. La primera escuela formadora de docentes se creó en 1864 y en el siglo XX se fundó la Escuela Normal de Costa Rica, dedicada a la formación de educadores exclusivamente.

El interés por formar docentes, fue constante. En la dirección de Omar Dengo, la Escuela Normal, enriquece sus planes de estudio. Así en la visión de Omar Dengo y Joaquín García Monge, se sugirió que la Escuela Normal debería alcanzar un carácter universitario y demandar al menos tres años aparte de los cinco del Bachillerato en Educación Media o Secundaria.

En el año 1940, al fundarse la Universidad de Costa Rica, la Escuela Normal se incorporó con el estatuto de Escuela de Pedagogía, Decreto 362 del 26 de agosto.

Para 1951 se creó por ley la Escuela Normal de Costa Rica regulada y dependiente del Ministerio de Educación Pública; a partir de entonces la formación de maestros estuvo a cargo de esas escuelas, la de pedagogía con jerarquía universitaria, dependiente de la Universidad de Costa Rica, y la Normal de Costa Rica, no

universitaria.

En 1957 la Reforma Universitaria el establecimiento de la Facultad de Educación absorbió a la Escuela de Pedagogía, ya "en 1966, la U.C.R. ofrece el primer plan de estudio para la formación de maestros y maestras con énfasis en preescolar" Solís 1992, citada por Chaves (2001, p. 12). Además, en el año 1968 la Universidad de Costa Rica vive un proceso de expansión regional universitaria, proyecto que fue impulsado por el profesor Carlos Monge Alfaro rector de este centro de estudios. Como parte del proyecto de regionalización de la educación superior, se creó el Centro Regional de Occidente, con sede en San Ramón y, posteriormente, se fundó un segundo centro en Guanacaste, con sede en Liberia.

El Centro Regional de Occidente (CRO) inició sus labores en San Ramón ofreciendo trece cursos. Posteriormente, en 1975, al fusionarse la Sección de la Escuela de Educación de la Universidad Nacional (antigua Escuela Normal) con Sede en San Ramón, el CRO pudo ofrecer mayor cantidad de carreras a los estudiantes de la zona.

En ese mismo año, el Departamento de Educación del CRO inició sus labores ofreciendo las siguientes carreras:

- Profesorado Enseñanza Inicial
-Profesorado I y II ciclos.
-Bachillerato en Ciencias de la Educación Primaria con énfasis en Ciencias.
-Licenciatura en Administración Escolar.
-Bachillerato en Educación con Especialidad en Pedagogía de la Comunicación.

Un año después (1976), el Departamento de Educación ofreció a la región de Occidente dos planes propios, los cuales fueron diseñados a partir:

- Bachillerato en preescolar.
- Bachillerato en I y II Ciclos.

En el año 2005 se asumió por parte de las Coordinadoras de las Secciones de

Primaria y Preescolar, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, el rediseño de ambos bachilleratos con el propósito de ofrecer una propuesta curricular actualizada y pertinente con las necesidades socio-políticas del país, en ese proceso de investigación se determinó que los cursos del plan de estudio del Bachillerato en Educación Preescolar no asumían la formación de las futuras docentes en la atención de niños y niñas menores de tres años, aspecto que fue considerado en el replanteamiento, tanto de la propuesta epistemológica de la carrera como del aspecto socio profesional de la misma. Por su parte, la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica, a partir de 1997 integró en el nuevo Plan de Estudio que implementó ese año la formación de profesionales para la atención de niñas y niños de meses hasta los seis años, la Universidad Nacional dentro del Plan de estudio de Educación inicial abarca edades de los cero a ocho años, y la UNED en sus planes de estudio para la carrera de Educación Preescolar, también los incluyó luego de un proceso de autoevaluación.

Resulta importante indicar que como parte del trabajo de investigación realizado por el Departamento de Educación en relación con el Rediseño Curricular de los Bachilleratos en Educación Primaria y Preescolar de la Sede de Occidente, se cambia el nombre de Bachillerato en Educación Preescolar por Educación Inicial expresión más incluyente y pertinente a la población que se atiende por parte de las y los profesionales graduados.

5.5 Legislación vinculada a la educación y atención de la niñez

Este apartado presenta un panorama del marco jurídico nacional e internacional vigente, en el cual se basa la educación y a atención de la niñez menor de 3 años.

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

Tabla 3

Legislación nacional e internacional creada para la atención de la población menor de edad

Ley	Año de creación	Propósitos
Legislación internacional: Convención sobre los Derechos del Niño. Declaración de los Derechos del Niño. Reglas mínimas para la administración de justicia de menores. Reglas para la protección de menores privados de libertad.	20 nov. 1989 1923 de 28 de noviembre de 1985 14 dic. 1990	Reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos por consiguiente a las y los adultos responsables.
Legislación nacional: Constitución Política	1949	
Patronato Nacional de la Infancia	15 de agosto 1930	
Código de Familia	1973	
Código de Niñez y Adolescencia	1998	
Política Nacional para la Niñez y Adolescencia Costa Rica 2009-2021 (PNNA)	2009	
Ley contra la explotación sexual	Agosto 1999	
Ley contra la violencia doméstica	2 de marzo 2011	

Ley de justicia penal juvenil	3 de abril de 1996	
Ley de Pensiones alimentarias	22 de agosto de 1964	
Red Nacional de Cuido y desarrollo infantil	2010	

Fuente: Elaboración propia con datos del PANI 2011.

Tal como lo presenta la tabla anterior, en Costa Rica se cuenta con leyes y decretos que procuran los derechos y deberes de esa población. Para efectos de la investigación se profundizará en el Código de Niñez y Adolescencia y la Política Nacional para la Niñez y Adolescencia de más reciente data, ambos, fundamento de acato inmediato en la atención de la niñez en Costa Rica.

El Código de Niñez y Adolescencia surge en 1998 y constituye el marco jurídico para los derechos de las personas menores de edad. Este código, en el artículo 2, considera niño o niña toda persona desde su concepción hasta los doce años de edad cumplidos; y adolescente a toda persona mayor de doce años y menor de dieciocho, (Patronato Nacional de la Infancia, 1998).

El hecho de ubicar el ser niña o niño desde el momento de la concepción, marca un cambio de posición si consideramos que en toda la jurisprudencia anterior en el país era a partir del nacimiento; desde esta perspectiva el abordaje de la atención de la población menor de tres años se asume desde diversos programas que incluyen a la madre embarazada.

Incluye el código los derechos y obligaciones de la niñez y adolescencia, tales como: derecho a la vida, a la protección estatal, a la libertad, al libre tránsito, derechos de la personalidad, derecho a la vida familiar y a percibir alimentos, derecho a la salud,

educación, a la cultura, recreación y deporte; al final se presenta el régimen especial de protección al trabajador y a la trabajadora adolescentes.

Con la evidencia recolectada a través de los documentos afirmo que a trece años de la creación del El Código de Niñez y Adolescencia, es necesaria su revisión de manera que sus mandatos no solo se concreten sino que algunos de ellos se fortalezcan. Resulta interesante que aunque en este Código a la familia se le designa como la principal responsable de la crianza y cuido de la niñez y adolescencia no se provee del acompañamiento oportuno para ellos, a través de programas que involucren a los diferentes grupos sociales, únicamente está considerada la población en riesgo social y vulnerabilidad.

Por otra parte, la aplicación del Código se debería traducir en una mejora del sistema de salud, más servicios de atención integral para la niñez menor de 3 años, con mejor calidad y no solo cobertura. También, programas especializados para atender a la niñez y adolescencia con discapacidad, y en las zonas más alejadas y vulnerables como las indígenas y no programas exclusivos o concentrados en la gran área metropolitana.

En el año 2009, se aprueba la Política Nacional para la Niñez y Adolescencia Costa Rica 2009-2021 (PANI-UNICEF, 2009). Esta representa el “marco político de largo plazo para la atención de todos los niños, niñas y adolescentes” p.19. Para alcanzar los propósitos para los cuales fue creada esta política, se estimó como tiempo prudencial 12 años en los cuales se hará efectiva para tratar de obtener los logros planificados, además, la decisión de ese plazo se tomó considerando su correspondencia con el bicentenario de la vida republicana de Costa Rica, Política

Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2009- 2020 (PANI-UNICEF, 2009).

La política plantea “todos aquellos aspectos que deberán contener los planes, programas y proyectos relacionados con las personas menores de edad en Costa Rica” (PANI-UNICEF, 2009. P. 14). Y señala los lineamientos a seguir para las diferentes instituciones dedicadas a la niñez y la adolescencia en nuestro país, entre ellos los programas de CEN, CINAI, Hogares Comunitarios y aquellos del sistema educativo nacional a saber Materno Infantil y Transición.

Uno de los aspectos relevantes de la Política Nacional de Niñez y Adolescencia, es que supera la visión de “situación irregular” y parte de que las niñas, niños y adolescentes son sujetos activos de derechos humanos, es decir ya no solo la niñez con carencias o sin tutela es protegida, sino que se generaliza a todas las niñas, niños y adolescentes del país sin distingo alguno.

Ese paradigma de protección integral que asume la PNNA, puntualiza en derechos relacionados con la supervivencia, el desarrollo integral, la participación, la protección y otros desarrollos recientes como el desarrollo humano de los niños, niñas y adolescentes; la defensa y protección de los niños, niñas y adolescentes; éstos, éstas y su vida familiar; como ciudadanos del Estado y en la comunidad, (PANI-UNICEF, 2009).

La Política Nacional de Niñez y Adolescencia señala, “La protección de la niñez y la adolescencia es responsabilidad de todas las personas de la sociedad, del Estado y de sus instituciones” (PANI-UNICEF, 2009 p. 31). No obstante, para la niñez menor de 3 años se indica “con el nacimiento, se agrega a lo anterior el cuidado de otros factores: componentes básicos de apego afectivo, lactancia materna, etc. Son esenciales los vínculos afectivos, la nutrición adecuada, la estimulación temprana y todas las acciones

relacionadas con salud mental e integral preventiva", no se menciona el acompañamiento necesario para el desarrollo de esta población; más parece en el planteamiento, que son las familias quienes deben asumir de manera exclusiva esos retos. A diferencia de la propuesta para la "niñez temprana" donde se indica: "Es necesario desarrollar y brindar servicios para la estimulación temprana a los niños y niñas que así lo requieran, especialmente para personas con alguna discapacidad" (PANI, et al. p. 32).

En el entendido de que toda actividad de atención o cuidado de niñas y niños representa una acción educativa, la PNNA centra "la atención en el rol de la familia, la comunidad y el Estado en proveer a las personas menores de edad, programas y acciones de cuido y protección integral" (2009, p. 67), sin embargo, **la realidad del país muestra instituciones, programas y esfuerzos dirigidos únicamente a familias en riesgo, es decir, no hay equidad en cuanto a los servicios para la población menor de 3 años**.

Aparte de las anteriores normativas nacionales e internacionales, el Patronato Nacional de la Infancia cuenta con la Ley Orgánica del Patronato de la Infancia de 1996, entre todos "constituyen en el marco legal mínimo para la protección de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica" (PANI,2005).

Surgió en el año 2010 la Red Nacional de cuido y desarrollo infantil cuyo origen se gesta en la recién pasada campaña política donde la actual presidenta de la República, utilizó como uno de los elementos proselitistas "La Red de Cuido y Desarrollo Infantil", la cual pretende ofrecer posibilidades de cuido a la primera infancia.

Esta Red se orienta por los siguientes enfoques y principios a saber:

- Enfoque de Derechos de la Niñez y la Adolescencia.
- Enfoque de Desarrollo humano sostenible.
- Principio de Justicia social.
- Principio de Inversión en la Primera Infancia
- Principio de las partes interesadas
- Principio de transparencia y rendición de cuentas.

Algunas estimaciones ubican la cobertura actual de la atención a la primera infancia en alrededor de un 5% del total de las niñas y los niños del país en las edades atendidas, así mismo existen estudios que han levantado dudas, sobre la efectividad en la focalización geográfica de la población objetivo de estos programas, en la calidad de algunas de ellas y el acceso por las limitaciones económicas por parte de grandes sectores de la población, (Grillo, et al. 2010).

5.6 Investigaciones nacionales

En Costa Rica se han realizado numerosas investigaciones en el campo de la Educación Infantil, se detallan en la tabla que se presenta a continuación. Algunas de las investigaciones lideradas por, el Instituto de Investigación en Educación (INIE), el Instituto de Investigaciones Psicológicas y de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, algunas como proyectos de investigación de los Institutos mencionados y otras como parte de proyectos de graduación de grado, es importante indicar que existen otras investigaciones que se han realizado como tabajos finales de graduación en las Universidades públicas, algunas de esos estudios se resumen la siguiente tabla.

Investigación	Autor y año	Principales resultados y/o recomendaciones
La educación del niño y la niña de tres años, un estudio sobre la percepción que tienen las madres jefas de hogar acera del manejo de límites con sus hijos e hijas.	Sonia Carballo, 2006	Los comportamientos propios de las niñas y los niños de edad prenatal y primera infancia que aunque son propias del desarrollo, llegan a irritar a las madres. La madre jefa de hogar requiere educación para fortalecer sus conocimientos en desarrollo humano y en el manejo de habilidades emocionales, sociales y espirituales que permitan que eduquen a sus hijos de forma armoniosa.
Gestión pedagógica para la tención de niños y niñas que asisten a Centros Infantiles.	Vindas González Adriana, 2009	Se destaca la necesidad de contar con una guía de lineamientos educativos más coherentes y creativos, con el fin de fortalecer las cuatro orientaciones pedagógicas del CIL. Reflexionar acerca de construir diferentes alternativas pedagógicas a las existentes. Promover talleres innovadores y dinámicos.
Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano en las prácticas formativas en los programas de atención a la niñez en los Centros Infantiles	María Celina Chavarría, Cynthia Orozco.	Fortalecimiento de modelos de atención de la niñez centrados en paradigmas holistas, contextuales y sociohistóricas. Pedagogía crítica problematizadora, que tiende a reflexionar y acuerdos que dan pie a una comprensión comunicativa hacia la transformación.
Tendencias políticas de la Educación Preescolar	María Celina Chavarría	
El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante	María Celina Chavarría	
La formación del preescolar como cosmovisión: en busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible	Chavarría, M.C.; Orozco C.; Chacón, y Ovares, M. 2000	
Tendencias teóricas que influyen en la Educación Infantil formal para niñas y niños menores de tres años en los circuitos 01 y 06 de la Dirección Regional de Educación de San Ramón	Gabriela Porras López Rocío Vargas Marín Mariela Fernández Vargas 2010	Existe falta de preparación por parte de las docentes que atienden a la niñez menor de tres años, pues la mayoría de ofertas para la formación de docentes no contempla las niñas y los niños de esas edades. Por otra existe un vacío en el aspecto curricular porque no hay un modelo que oriente el trabajo con esa población. Hay una tendencia a academizar el ambiente en el cual se atienden niñas y niños menores de 3 años.
Coincidencias y discrepancias entre el perfil teórico profesional de Educación Preescolar vigente en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica y el perfil práctico que desarrollan las profesionales de Educación Preescolar, de la Dirección Regional de Educación de Occident4e, que trabajan con niños (as) del nivel interactivo II, Ciclo Materno Infantil	Gabriela Alvarado Caballero Kattia Arias Andrea Solórzano Lady Vásquez 2010	El perfil profesional de los (as) docentes de Educación Inicial, podría estar orientado a promover la interacción entre los siguientes ejes: físico, cognoscitivo y psicosocial, pues en la actualidad existe una conciencia mayor de la importancia del cambio histórico y de la necesidad de explorar y respetar la diversidad cultural y las necesidades educativas especiales.
El ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: aperturas hacia una educación posible	María Celina Chavarría Cynthia Orozco 2007	La complejidad develada tendrá más probabilidades de influir el curso de la evolución hacia una dirección más conducente a un porvenir que valga la pena.
El ecoanálisis como mediación psicopedagógica:	Cynthia Orozco	El ecoanálisis puede ser empleado como

5.7 Prácticas y programas en otras latitudes para la atención de la niñez menor de 6 años

Con el propósito de contextualizar la atención que reciben las niñas y los niños menores de tres años en otras latitudes, se hace referencia a los programas y acciones que se realizan en otros países respecto de la primera infancia. Cabe señalar que "la oferta para los niños y niñas menores de 3 años varía considerablemente de un país a otro y todavía no es reconocida por la sociedad como un nivel educativo de pleno derecho" (Eurydice, 2009, p.155). Esta reseña, sin pretender ser exhaustiva muestra la diversidad de programas, en los cuales la población meta la constituyen personas en estados de vulnerabilidad; como señala Blanco (2004, p. 14), "perpetuándose e círculo vicioso de la desigualdad,; educación de los pobres para pobres". A la vez resulta desafiante los propósitos para las cuales fueron creados y las discusiones que dan origen a la denominación de los mismos, tal es el caso del debate entre si es atención infantil o educación en la primera infancia; también se plantean diferencias de criterio en cuanto a cuido o educación.

En el informe Educación y Atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir desigualdades sociales y culturales, se destaca la diada "educación y atención" para enfatizar el hecho de que los servicios educativos pueden conjuntar el cuidado infantil con actividades de aprendizaje y desarrollo madurativo. (Eurydice, 2009).

Mientras en Suecia, tanto el padre como la madre reciben dinero del Estado, para que puedan estar más tiempo en casa con sus hijos. En otros países como Francia se deja a elección de los padres y madres. Chipre asume la población de la

primera infancia con guarderías privadas. Por su parte en los Países Bajos la oferta en materia de atención y educación de la población en discusión, está garantizada por guarderías y cuidadores (cero a cuatro años); cuyo propósito fundamental es permitir a los padres poder armonizar la vida profesional con la vida familiar.

La tabla que a continuación se presenta detalla las prácticas y programas que se ejecutan en algunos países en la educación y atención de la niñez menor de 6 años.

Tabla 5

Prácticas y programas para la educación y atención de la niñez en diversos países

Austria	El servicio es público, y se atiende en guarderías
Polonia	Desde el nacimiento hasta los 7 años en guarderías (zlobki), cuyo requisito fundamental es ser hijo de padres y madres trabajadores. No se lleva a cabo ningún programa de aprendizaje, únicamente cuido y alimentación.
Inglaterra	Programa cada niño cuenta. Se gesta en un marco de calidad para la Educación y atención de la primera infancia.
México	Se atiende poblaciones de 0 a 3 años de edad y sus madres (niños y niñas pobres).
Argentina	Programa PROMIN Primer Proyecto para la nutrición y Salud Materno-Infantil, dirigido a niños pobre de las ciudades entre dos y cinco años de edad, mujeres embarazadas y lactantes.
Brasil	Proyecto de innovaciones en Educación Básica: niños en educación preescolar y en los 2 primeros años de educación primaria.
	Desarrollo Municipal en el Estado de Paraná, niños de 3 meses a 6 años de edad y estudiantes de 1-4 grado de

	primaria.
Colombia	Antioquía- Proyecto de Educación Básica Estudiantes de educación preescolar y educación básica, sus padres, profesores de escuela.
Guyana	SIMAP Salud, Nutrición, Agua, y Sanidad Todas la madres embarazadas y lactantes, niños de 6 a 12 meses, niños desnutridos menores de 5 años en áreas seleccionadas de escasos recursos.
Paraguay	Proyecto de Salud Maternal y Desarrollo Infantil. Mujeres pobres y niños en edad preescolar.
Uruguay	Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica. Programas de preescolar, niños pobres menores de 6 años.
Venezuela	Proyecto de Desarrollo Social Mujeres embarazadas y lactantes, niños menores de 6 años.
Cuba	"Educa a tu hijo", Programa social de atención educativa a niños y niñas de 0 a 6 años. Carácter comunitario e intersectorial, dirigido a toda la población.

Fuente: Elaboración propia con datos de Proyectos de Desarrollo Infantil Temprano en América Latina y el Caribe. Informe del Banco Mundial. Washington D.C. 1997. Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir desigualdades sociales y culturales, 2009.

Como se aprecia en la tabla 5 existe multiplicidad de programas para la educación y atención de la niñez, cada uno de ellos con dimensiones y composiciones diversas, pero todos comparten el mismo objetivo: incidir positivamente en la calidad de vida, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños preescolares que atienden. Austria y Polonia asumen esa población de carácter público bajo el formato de guarderías, para hijas e hijos de padres trabajadores. Así mismo México, Argentina,

Guayana, Paraguay y Venezuela extienden el servicio a las madres embarazadas como una acción preventiva en el desarrollo de las niñas y los niños y Brasil que atiende niños de 3 meses a 6 años de edad.

Los programas mencionados con anterioridad evidencian que la población menor de tres años es la menos atendida, situación que nos pone en evidencia en relación con los retos de educación y atención para las niñas y los niños. Es decir, es un déficit mundial, seguimos en deuda con ese grupo etáreo si consideramos lo revelador de los resultados de las investigaciones y el aporte de las neurociencias que indican que son años fundamentales en el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

Capítulo VI
Construyendo significados bajo una mirada crítica

Construcciones simbólicas de quienes están en contacto con la niñez menor de 3 años respecto de la forma de trabajar con esta población

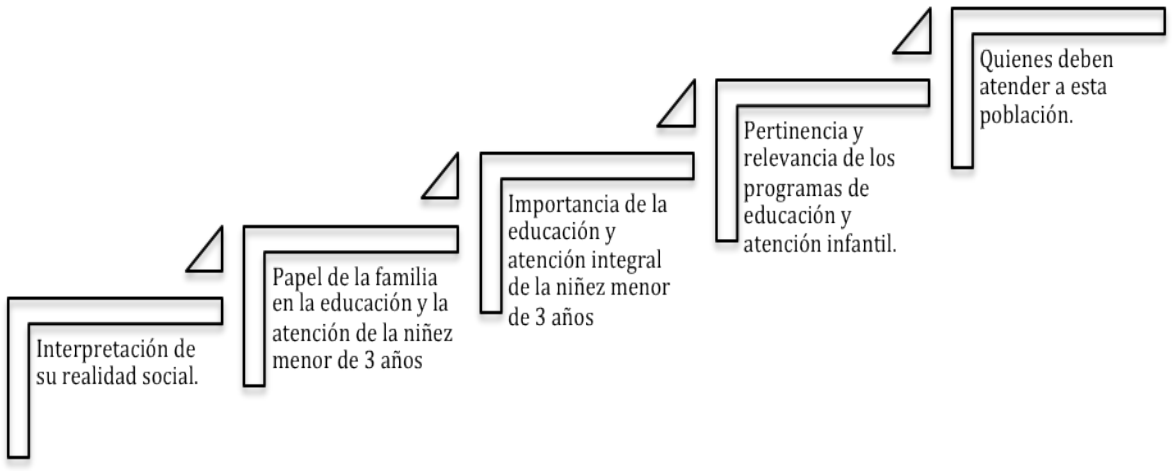
En este apartado, se recogen las voces de docentes de Educación Inicial, asesoras jubiladas y activas del Ministerio de Educación Pública, madres comunitarias, profesionales de ciencias médicas, ciencias puras y sociales, quienes tienen filiaciones con la niñez menor de 3 años en Costa Rica. Ellas develan sus conocimientos, opiniones, creencias, sentimientos y sobre todo sus preocupaciones y temores. Se señala además, retos en materia de niñez y se responde a la pregunta *¿Qué visión (o*

construcción simbólica) tiene una serie de participantes involucrados en la atención de la niñez menor de 3 años acerca de la forma de trabajar con esta población?

Tanto en las entrevistas como en los grupos focales, estas personas dieron a conocer sus creencias, opiniones y valoraciones sobre diferentes aspectos como: la interpretación de su realidad social, el papel de la familia, la importancia de la atención integral, la pertinencia y relevancia que deben tener los programas de educación y atención infantil existentes para responder adecuadamente a las necesidades de la niñez menor de 3 años, entre otros.

A continuación se presenta el análisis de datos con base en los temas de análisis emergentes evidenciadas en el siguiente figura.

Figura 11
Aportes de quienes están en contacto con la niñez menor de 3 años



Elaboración propia, a partir de las subtemas de análisis, 2013.

6.03.1 Interpretación de su realidad social.

Las transformaciones actuales caracterizadas por las desigualdades sociales, la incorporación de las familias al mercado laboral, representan el marco ante el cual las personas entrevistadas, consideran que las familias, aun cuando tengan redes de apoyo para cuidar a sus hijas e hijos en el hogar, optan por los centros infantiles.

Aunado lo anterior, en el IV Informe del Estado de la Educación se indica que “tres de cada cinco niñas y niños viven en hogares pobres o vulnerables” (p, 86), porcentaje muy alto que obliga a repensar los servicios que se ofrecen, para que garanticen la pertinencia de esa atención, más, tomando en cuenta que dos de cada cinco niñas y niños crecen en hogares con bajo clima educativo, definido en el informe del Estado de la Educación 2012 como “los años medios de educación de los padres” (p. 13). Esta situación se constituye en una oportunidad de ofrecer un servicio de calidad en los centros infantiles. Otro aspecto señalado en el informe es la baja asistencia a servicios de atención en niñas y niños de 0 a 4 años, dado que de las “tasas de asistencia en el grupo de 0 a 4 años es de 2,5% para los menores de 1 año, 3,4% para los de 1 año, 7,8% para los de 2 años, 15,5% para los de 3 años y 38,1% para los de 4 años”, Sauma (2012) citado en el Informe de la Educación 2013, indica, además, que “entre la población de 4 años que asiste a establecimientos escolares y no escolares, las mayores coberturas se están registrando en cantones y distritos de

mayor desarrollo, por consiguiente los esfuerzos deberían concentrarse en zonas menos desarrolladas" (p. 87).

En ese sentido, la realidad costarricense evidencia el incumplimiento de la legislación destinada a niñas y niños, plasmada en el Código de Niñez y Adolescencia, que argumenta la atención y educación de esta población como derecho fundamental, lo cual constituye un gran desafío para el país en materia de niñez. Existe un acceso limitado en la actualidad y así lo afirma Miranda (2013) citada por Chaves (2013), "190 Hogares Comunitarios para un total de 1776 niñas y niños atendidos", y la cobertura en el Interactivo II (niñas y niños de 4,6 años hasta su ingreso al Ciclo de Transición) se ubica según el IV Estado de la Educación en un 60,3%, una leve alza en el porcentaje que pasó del 56,9%; reflejo del aumento en la cobertura, no obstante no impacta a la población menor de 3 años. En este sentido, el Informe señalado indica, "un tema de particular urgencia es el de los servicios para los niñas y niños menores de 4 años, que siguen siendo limitados". Es decir, los programas no están dando respuesta ni siquiera a la población vulnerable.

Retomando lo expresado anteriormente, las transformaciones en la sociedad costarricense, según las actoras y los actores de la investigación, han traído cambios en la estructura familiar, cuando señalan:

> La comunidad cambió, ya la familia se ha ido recortando haciendo más nuclear y más monoparental, lo que si tenemos es padres ausentes entonces la sociedad cambió, la constitución de la familia cambió y se supone que la familia viene haciendo lo mismo que venían haciendo antes y eso es imposible, entonces el sistema educativo tiene una inmensa oportunidad. (E.7)

Al igual que algunas de las personas entrevistadas, la investigadora considera que las familias han cambiado de manera importante y un aspecto relevante es que aun cuando cuentan con redes de apoyo para la crianza y cuido de sus hijas e hijos y con posibilidades económicas, opten por centros infantiles. Tal decisión está mediada por la condición de que las mujeres que tienen menos hijos son quienes tienen mayor escolaridad y empleos mejor retribuidos, por lo que pareciera que son las mujeres con menos capacidad económica y más hijos, quienes recurren a las opciones públicas de cuido. Además, considera la investigadora que dicha decisión responde, por una parte, a la poca confianza que les inspiran esas redes familiares, y por otra, que ante las

extensas jornadas laborales que deben cumplir los miembros adultos, sus hijas e hijos estén atendidos y protegidos por personal dedicado a ello. Esta es una alternativa para resolver su situación, sin recargar a otras personas la atención de la niñez de su cuido y educación.

Según las personas entrevistadas, es muy importante la atención y educación de la niñez sobre todo "en un momento donde la mayoría de las familias trabajan ambos, padre y madre, y ya no contamos con redes de apoyo como hace años, abuelitas, cuñadas o vecinas que cuidaban de las niñas y los niños más pequeños" (E.1).

Otra opinión respecto de los cambios en las familias señala que: "la gente necesita trabajar, tiene más gastos en la casa, hoy la mujer tiene la oportunidad de estudiar, de abrirse camino, pero eso muchas veces toma el riesgo de que sus hijos van a pasar más tiempo solos" (E: 5)

Para ello, las personas entrevistadas insisten en dos aspectos fundamentales, 1. "crear conciencia de la importancia de ampliar la licencia post parto de la madre y 2. dar un salto de un posicionamiento jurídico de la primera infancia a una práctica con un carácter pedagógico e integral" (E.3).

Propuesta que comparte ampliamente la investigadora, pues existe evidencia científica de la importancia de las relaciones de apego en los primeros años de vida para un óptimo desarrollo. Una de las entrevistadas con formación en psicología y desarrollo humano, señala respecto de los primeros años, que:

> es una etapa fundamental para la formación del ser, del hacer, del convivir […] es esencial la amplitud de experiencias que tenga la niñez a esa edad , en esos grupos la amplitud y la calidad de vínculos que pueda establecer, porque son los años en que la persona comienza a sentirse aceptada o sentir que es un estorbo para la sociedad y la mamá. (E. 7)

A partir de esas aportaciones y las teorías proporcionadas por Chavarría (2007), León (2002) y Peralta (2005, 2007), se considera un reto orientar la atención y educación de las niñas y los niños menores de 3 años con una visión más humanista, que les provea de atención con calidez, valoración, y estima de su valía como seres interrelacionados, que con base en la dinámica que le circunda formarán su propia estructura moral y emocional.

Ya en otras latitudes se cuenta con lapsos post parto más prolongados que exceden hasta el año, o licencias para que uno de sus progenitores acompañe el desarrollo y crecimiento de su bebé, experiencias con excelentes resultados.

Es imperativo entonces, capitalizar para que se haga efectivo el derecho que tienen las niñas y los niños de recibir una educación pertinente y relevante de acuerdo con el Código y PNNA, pues en los sectores menos favorecidos de la sociedad se les ofrece programas de dudosa calidad, lo cual reproduce el círculo de pobreza.

6.03.2 Papel de la familia en la educación y atención de la niñez menor de 3 años

La discusión respecto de quién o quiénes deberían educar y atender a la niñez menor de 3 años, responde a una serie de tradiciones o mandatos sociales que tienen que ver con el desarrollo socio-histórico de la humanidad. Por una parte, posiciones propiciadoras del apego, donde se considera que la persona ideal para su atención es la madre o la familia, en contraste con la realidad actual donde hay madres trabajadoras fuera del hogar. Esta es una situación que convoca a los especialistas en el área, como una alternativa para favorecer el desarrollo de las niñas y los niños y como responsables de su atención integral.

Conviene desde ese encuentro de posiciones, hacer una aclaración de términos. Siguiendo a Sauma (s.f.), es necesario hacer una distinción entre los términos cuido y cuidado, para el caso particular de la niñez y la adolescencia, la palabra cuido está más relacionada con “tutela”, en tanto cuidado, remite a una actividad más amplia de “protección y atención”; lo cual, en opinión de la investigadora , toda actividad de cuido constituye un acto formativo.

A partir de esa aclaración, la investigadora considera que la atención de la niñez menor de 3 años, debe ser un abordaje compartido desde diferentes disciplinas para fortalecer y acompañar a la familia con alternativas que respondan a las diferentes situaciones existentes.

En relación con la relevancia de la familia en el desarrollo emocional de la niñez, UNICEF (s.f., p. 53) destaca “el involucramiento de los padres en los proyectos educativos” como criterio e indicador de calidad. León (2010) por su parte señala, que

en “el mundo occidental”, la familia constituye el principal medio donde se desarrollan las niñas y los niños, y destaca que:

> Dada la dependencia, el niño forma vínculos muy especiales con estas personas que lo atienden y lo cuidan […] este proceso de desarrollar y establecer vínculos afectivos se denomina popularmente apego. (81)

La perspectiva anterior se complementa con el trabajo de especialistas en diversas áreas, es decir, fortalecer la atención de la niñez menor de 3 años desde variados escenarios, de acuerdo con las necesidades y características de la población. Tal como se planteó en los supuestos teóricos de la investigación, debe ser con la familia, como primer agente educativo de la niñez, en su condición de actor fundamental en el desarrollo de sus hijas y sus hijos. Por otra parte, al enfatizar en la relevancia del papel del adulto en el acompañamiento del desarrollo infantil, Campos (2011, p. 6) amplia,

> El perfil del adulto como “facilitador y mediador de experiencias significativas” , y la calidad de las experiencias que viven los niñas y niños en su entorno pueden afectar su desarrollo cerebral y, en algunos casos, dejar huellas indelebles en diferentes aspectos de su vida adulta.

Resultan reveladoras algunas opiniones de las personas que atienden niñas y niños menores de 3 años, respecto de la decisión de incluirlos en un servicio de atención y educación infantil o permanecer en su hogar hasta el ingreso a la educación formal. A continuación se detalla un extracto de la entrevista a una de las docentes con amplia experiencia en el trabajo con la niñez, donde destacan los beneficios de ambos espacios para potenciar el desarrollo de las niñas y los niños,

> El hecho de permanecer los primeros años de vida en la casa resulta desafiante, pues una madre puede estar muy potenciada en diferentes aspectos, pero ¿la formación profesional le permitiría propiciar actividades con sus hijos que potenciarán su desarrollo?, no necesariamente estar en la casa es desfavorable, ni el estar en un centro infantil es algo desfavorable, pero en la casa se potencian valores muy diferentes a los que se potencian en un centro infantil (E.4).

La posición de la entrevistada es totalmente congruente con su experiencia, pues según ella vivenció la asistencia de su primer hijo a un centro infantil, el mismo donde ella trabajaba, y con su segundo hijo, por circunstancias de salud del niño, se quedó un año con él en su hogar. Esa situación la marcó como mujer y madre; es conveniente acotar que esta educadora ha formado parte de un proyecto de investigación liderado por la investigadora Cynthia Orozco Castro de la Sede de Occidente, sobre ecoanálisis

como mediación psicopedagógica; experiencia que le ha permitido "ir desarrollando una sensibilidad hacia los niños y las niñas y una actitud de apertura para interpretar su experiencia, un análisis reflexivo sobre los valores" (Orozco, 2007, p. 4); sin embargo, ella indica que por su formación en Educación Preescolar, desde la cotidianidad de su hogar, lo estimuló, compartía su tiempo con él, realizaban juntos tareas propias del hogar, pues, según cuenta, mientras ella cocinaba "le permitía que sacara de un armario ollas y utensilios de cocina que de manera espontánea el niño ordenaba y seriaba". Cuenta además, que al poco tiempo, ella se unió a un grupo de madres que atendían a sus hijos en un centro comunal, allí les cantaban, contaban cuentos y realizaban diversas actividades. Es por ello que señala que en la casa se potencian valores muy diferentes a los de en un centro infantil. Sin duda, un testimonio cargado de emotividad, que le permitió a esta docente-madre asumir la atención posterior de niñas y niños con una visión más amplia y complementaria de las experiencias en el hogar y en el centro infantil.

Conviene entonces, replantearse la diada educadores y familia, y a partir de allí, realizar para el entorno familiar una propuesta en zonas rurales y urbanas, donde tanto el hogar como las personas con formación en diversas áreas de educación inicial y otros profesionales se responsabilicen del desarrollo de esa población, acompañados, por supuesto, por un Estado comprometido y consciente de la importancia, en términos de desarrollo humano para el país, de la educación y atención del grupo etáreo en discusión.

En una posición más escéptica respecto de que la niñez permanezca en su casa en los primeros años, una de las entrevistadas opina:

> Yo dudo de que sea mejor que las niñas y los niños se queden en la casa, porque hay mamás que dejan mucho que desear. El niño puede desarrollarse perfectamente bien estando en una guardería, se han criado perfectamente bien. (E: 11)

Otra opinión que resulta reveladora en el posicionamiento docente, indica:

> Los papás no detectan cuando las niñas y los niños poseen problemas de aprendizaje, ¿por qué no lo detectan?, porque creen que es normal, propio de ese niño, que es natural. Cuando un niño llega a una institución y tiene problemas de aprendizaje es notorio (E: 4)

En ese sentido, se debe rescatar una vez más, la importancia de mantener informada a las familias desde diversas áreas disciplinares, pues las personas expertas

con gran certeza detectan y determinan situaciones particulares en el desarrollo de las niñas y los niños y podrían apoyar con propuestas pertinentes.

Se rescata de la anterior opinión, la postura de la entrevistada respecto de la conveniencia de los centros infantiles como alternativa de atención y educación de la niñez para potenciar su desarrollo integral.

6.03.3 Importancia de la educación y atención de la niñez menor de 3 años desde el prisma de quienes la atienden

Para las personas entrevistadas que poseen formación en Educación Inicial, la atención de la niñez menor de 3 años resulta muy importante, para ello utilizan argumentos tales como:

> resulta trascendente el hecho de que se atienda esta población, debido a que es una población altamente vulnerable, […] ahora la mayoría de las mujeres trabajan y se desempeñan en funciones distintas, lo que hay que analizar es en manos de quién quedan esos niñas y niños (E.2).

> "Es muy importante que los niñas y niños de estas edades se relacionen con sus pares" (E.2).

> Es la mejor edad, se dice que las oportunidades son para los niños pobres y vulnerables, deberían de ser todos, eso de que la gente dice pobrecito que lo llevan a un centro infantil, no, no es pobrecito, pobrecito es dejarlo en la casa todo el día con adultos donde el niño tiene todo el potencial de que desarrolle y eso se logra en los centros infantiles que se dedican a ese fin. (E: 10)

Opiniones que abogan por la relevancia de la educación y atención de las niñas y los niños más pequeños, destacan además algunas de las personas entrevistadas, el acelerado desarrollo que logran en la convivencia. Al respecto una de ellas aporta: "Los primeros años, son fundamentales, son claves para el desarrollo y el crecimiento para ese futuro hombre o mujer" (E.5).

De acuerdo con el informe Sistema de información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2009), la atención y educación de esta población se trata de un periodo básico para la concreción de los derechos de los "más pequeños", (p. 6).

El mismo informe, así como Landers et al. (2004) y Raczynski (2006) indica que la niñez que crece en entornos menos favorecidos como riesgos de malnutrición, abuso, maltrato, violencia, stress y poca o nula atención oportuna, están expuestos a

condiciones de rezago, por consiguiente presentan niveles complejos de habilidades sociales, emocionales e intelectuales lo que dificulta su inserción en la sociedad.

En la misma línea señalan que:

El ambiente presente en la primera infancia afecta el desarrollo cerebral. Muchos factores, como el cuidado parental, la estimulación, el estrés, la nutrición y las toxinas ambientales pueden tener efectos duraderos en el desarrollo y el funcionamiento del cerebro (Grantham-McGregor y otros, 2007). Las intervenciones efectuadas en este periodo pueden acarrear beneficios a largo plazo y son más rentables que las intervenciones llevadas a cabo más tarde (Heckman, 2006b)

Al igual que Myers 1995, Riera 1996, Gil y Sánchez (2004), Cerdas y Martonell 2006, Sauma (s.f.) y la UNICEF, la investigadora considera que la primera infancia es una etapa muy importante para el desarrollo del ser humano, su adecuada atención disminuye la desigualdad social, mejora el acceso y permanencia en el sistema educativo, impacta positivamente procesos sociales y culturales y genera además, una alta rentabilidad económica, aunado a ello, estudios recientes revelan que:

El no invertir en los niños pequeños acarrea costos a largo plazo; las inversiones bien planificadas aportan beneficios a los niños, las familias y la sociedad (Siraj-Blatchford y Woodhead 2009, p.8)

También los avances tecnológicos a través del diagnóstico por imágenes, han permitido a los científicos determinar la importancia del desarrollo en los primeros años de vida, momentos que resultan trascendentes en la vida de un ser humano, y que deben aprovecharse. Al respecto Landers y otros (2005, p. 37) afirman,

El periodo en el que proliferan las conexiones cerebrales de manera explosiva coincide con los primeros 3 años de vida. Esta etapa constituye, además, en una ventana de oportunidades tendientes a asegurar las condiciones y elementos necesarios para un desarrollo adecuado.

Se puede inferir de las opiniones de las entrevistadas, quienes son personas que trabajan con el grupo en cuestión, que además de su entusiasmo y disposición para brindar un desempeño adecuado, todas resaltan la potenciación de las niñas y los niños en términos de desarrollo humano, de acuerdo con la atención que podrían recibir en los primeros años de vida.

Consistentemente con lo anterior, la investigadora afirma, que los 3 primeros años de vida, por su importancia en términos de desarrollo, constituyen una oportunidad fundamental para los países que luchan por la equidad, la cultura y la preservación de la naturaleza. Aunque se debe aclarar, que ello no implica que la atención deba ser brindada solo en esta etapa de la vida, pues el desarrollo humano es continuo y requiere de una buena atención en todo momento. Sin embargo, congruente con los objetivos de esta investigación, se insiste en la importancia de los 3 primeros años de vida, dada la evidencia científica y la poca atención que este grupo poblacional ha recibido por parte del Estado.

Para cerrar el presente acápite, se considera relevante señalar que pese a la importancia de asumir la educación infantil desde un enfoque holista o integral, como se ha venido expresando, el abordaje investigativo del VI Informe del Estado de la Educación (2013), enfatiza en el desarrollo cognitivo, develando así la primacía que se le ha dado históricamente y obviando la importancia de la integralidad del desarrollo, inclusive, se puntualizan buenas prácticas de cómo lograr estándares de calidad para los centros educativos basados en el desarrollo cognitivo, dejando de lado la importancia del desarrollo socioemocional de la niñez en estas edades. También, como el mismo Informe lo señala, queda pendiente la discusión y abordaje de la niñez menor de 3 años, discusión que legitima la presenta investigación.

6.03.4 Pertinencia y relevancia de los programas de educación infantil

Uno de los subtemas que emerge respecto de los aportes de quienes están en contacto con la niñez menor de 3 años, es la pertinencia y relevancia de los programas destinados a esa población. Apuntan algunas de ellas, a lo poco equitativo que resultan estos programas, pues la población meta a la cual van dirigidos, excluye a otras familias por su condición.

En el primer grupo focal una de las participantes con amplia experiencia en Educación Inicial, apunta que:

sea como sea interviene la cuestión social porque muchos solo tienen acceso a eso, no tienen dinero, por eso es socioeconómico, la clase social, dependiendo me va a impedir y entonces volvemos a que el país aunque no se quiera, no todos tienen acceso a mejores servicios de educación y atención y eso es muy preocupante, […] Tiene que crearse algo que le dé una

acceso a la clase que sí lo necesita, porque lo que se niega ahora se cobra más tarde. (G.F.1-9)

En la misma línea de análisis, la evaluación al programa de Hogares Comunitarios realizada en el año 1993, al cerrar la gestión de Rafael Ángel Calderón Fournier, evidenció,

> Un énfasis significativo en la evaluación de aspectos nutricionales y sanitarios, en contraste a la limitada evaluación resultante del desarrollo integral […] se visibilizó importantes deficiencias del programa, tales como: la poca participación ciudadana en la elección de las comunidades y en la integración del Comité de Padres, la presencia de criterios difusos para la contratación de las "madres comunitarias", a su vez el proceso de capacitación es insuficiente en cobertura, calidad y constancia, por lo que no permiten el desarrollo de una atención integral; el proceso de supervisión y de financiamiento estatal es deficiente, ente otras cuestiones (Cobian de Plaza, 1993, citado por Calvo et al. pp. 272-273).

En resumen, un programa disminuido por falta, no solo de presupuesto, sino de interés en la agenda pública, debido a que los intereses de cada gobierno varían según sus propuestas de campaña. En consecuencia, hoy los Hogares Comunitarios se convirtieron en microempresas, Calvo et al. (2012), que ya no pertenecen al IMAS.

Otra de las actoras de la investigación indica respecto de la pertinencia de los diferentes programas que ofrece el Estado que:

> cuando el Estado asume estos servicios se inculpa a la madre del "desarrollo" de su hijo. Además es necesario replantearse qué seres humanos estamos formando, Ivan Illich decía, mejor ni tener escuelas porque lo único que hacemos es fragmentar y hacer una mentalidad artificial en el niño, Freire tenía otra posición y es que debía ser una educación concientizadora, una posición que empoderara al ser humano, yo quiero creer que Freire tenía razón, pero es muy difícil decirle al sistema escolar: busque otros modelos, el familiar por ejemplo. (E.7)

En Costa Rica, no hay un ente encargado de las familias que brinde oportunidades en educación, desarrollo y bienestar, sin duda, un reto para la sociedad costarricense. Sin embargo, existe la opción de la Red de Cuido y Desarrollo Infantil para la prevención y atención de las necesidades de la niñez, propuesta por el Gobierno de la República de la Presidente Chinchilla Miranda (2010-2014), con el propósito de ofrecer servicios, desde su criterio, de "atención integral" a la primera infancia visualizada como opciones de cuido.

La Red de Cuido y Desarrollo Infantil, se inspira en enfoques y principios que orientan su quehacer, los primeros, representan la ideología y postura teórica orientada por determinados valores y paradigmas, y los principios, responden a una dimensión

ético-jurídica que permite establecer la lógica de acción en apego a la jurisprudencia existente. Los dos enfoques establecidos son: derechos de la niñez y la adolescencia y enfoque de desarrollo humano sostenible, por su parte los principios: justicia social, inversión en la primera infancia, de las partes interesadas y principio de transparencia en la gestión y rendición de cuentas, Grillo et al. (2010).

Conviene señalar, que aún no se ha evaluado el impacto de la Red de Cuido y Desarrollo Infantil a nivel nacional, por lo tanto está en una etapa de aplicación probatoria, no obstante, con lo actuado hasta el momento, queda pendiente determinar el logro de los objetivos para los cuales fue diseñada. Lo que sí está claro es la población meta de la Red de Cuido y Desarrollo Infantil, son las niñas y niños en condición de pobreza, es decir un programa para que las familias tengan la posibilidad de dejar a sus hijas e hijos en una opción de cuido mientras trabajan fuera del hogar.

Por otra parte es necesario indicar que el Programa Materno Infantil no se ha evaluado desde su creación en el año 2000 y en lo que se refiere al Programa CEN-CINAI surge la elaboración de la Guía de Educación Inicial “Promoción de la salud en torno al eje de la infancia” derivada de un proceso de análisis respecto de la pertinencia de la anterior Guía 1982.

En la Guía del 2011, se evidencia la evaluación del programa a partir del cual se plantea:

> Desde el punto de vista político (en el sentido amplio), siendo el que nos ocupa un programa público y orientado a la atención con equidad (apoyar más a quien más lo necesita) se pone en juego otra dimensión de análisis que es necesario hacer: tiene que ver con las condiciones socio-históricas que mediatizan una práctica hacia la promoción del desarrollo en el contexto de un rol del Estado, en el que este participa activamente en la atención de la infancia menos favorecida económicamente y ello da aportes a un perfil particular de promotor social institucional. (García, 2011, p.9)

Relacionado con el ámbito de la pertinencia y relevancia de los programas de educación infantil, en un estudio denominado “Panorama sobre los servicios de Desarrollo Infantil Temprano en América Latina y el Caribe” del Banco Interamericano de Desarrollo 2013, donde se comparan los programas destinados a esa población en 19 países incluido Costa Rica, se revela que:

> El programa de Costa Rica analizado en este estudio es el CEN-CINAI del Ministerio de Salud.[…]

> Los cupos se priorizan para niños en condiciones de desnutrición y población pobre, y se focalizan a través de un certificado de ingresos y mediante la ubicación de los centros. Los servicios de cuidado poseen dos modalidades de atención: los CEN, que operan 8 horas diarias, y los CINAI, que cuentan con mejor infraestructura y atienden 12 horas al día.
> Respecto del perfil profesional, la directora de cada CINAI debe ser licenciada en Educación Preescolar y tener por lo menos dos años de experiencia. (Araujo, López y Puyana, 2013, p.98)

La relevancia y pertinencia de los servicios que se ofrecen para la niñez debería ser una preocupación del Estado y de la población en general, es por ello que la inversión en niñez se debe robustecer de manera que se responda, no sólo a la legislación existente, que salvaguarda los derechos de esa población, sino con una posición a la vanguardia respecto del desarrollo óptimo que se logra a partir de las interacciones que se ofrecen en los espacios donde se le atiende.

4.03.5 ¿Quiénes deben atender a esta población?

Los argumentos esgrimidos por los países en cuanto a inversión y definición de políticas públicas para la educación y atención de la niñez, apuntan a diversidad de factores, entre ellos, la posición respecto de quienes son sus responsables y por otra parte responder a situaciones sociales entre ellas la pobreza, al respecto la (OCDE, 2002, p. 57) en el estudio denominado Niños pequeños grandes desafíos, señala:

Las razones para invertir en políticas y suministro de la ECPI (Educación y Cuidados de la Primera Infancia) están insertas en las creencias culturales y sociales acerca de los niños pequeños, los roles de la familia y el gobierno y los propósitos de la ECPI en los países y entre naciones.

El mismo informe respalda las políticas públicas asumidas por los diferentes países del estudio en objetivos como: facilitar la participación de las madres en el mercado laboral; respaldar a los niños y familias “en riesgo”; apoyar los entornos para el desarrollo y el bienestar general del niño; preparar a las niñas y los niños para la escuela y mantener la integración y la cohesión social. Todo ello, fundamenta el accionar de los países en materia de niñez y aunque el estudio referido se realizó en otras latitudes, la realidad costarricense no escapa a esas intenciones.

Bajo ese contexto es comprensible el encuentro de posiciones respecto de ¿quiénes son las personas responsables de la educación y atención de la niñez menor de 3 años?, al respecto la OCDE (2002) aporta lo siguiente:

La participación del gobierno en la crianza de los niños –particularmente aquellos en la primera infancia- aún se percibe en algunas sociedades como una interferencia con los derechos y responsabilidades de los padres. […] se reconoce que las madres y los padres son los principales responsables de sus hijos. […] sin embargo, se ha observado un cambio hacia la perspectiva de que los cuidados y educación del niño durante la primera infancia son una responsabilidad compartida entre familia y Estado y no sólo de la familia. (p. 61).

Por otra parte es crucial asumir una posición crítica respecto del mandato que históricamente señala quiénes son los encargados de atender a la niñez en las instituciones educativas, y con ello se refiere la investigadora, a las educadoras y educadores de niñas y niños pequeños. La opinión de una de las entrevistadas es determinante respecto de la niñez menor de 3 años, cuando indica,

> la contratación del personal también tendrá que ser revisada, porque sabemos que a menor edad las condiciones deben ser mejores, el personal debe estar muy bien capacitado, dispuesto a trabajar en un equipo interdisciplinario, tenemos que ver las condiciones de salud, de nutrición de la población y obviamente, el trabajo con las familias y con todas las instancias que tienen que ver con niñez de una manera coordinada. (E. 3)

En cuanto a la cantidad de niñas y niños por adulto, Chavarría et al. (2007), sugieren la siguientes proporciones:

Edades	Niñas y niños	proporción: adulta
Grupos menores de año y medio (caminar con destreza marca un cambio en el desplazamiento y en el enfrentamiento a la vida	8-12	(4:1) Preferiblemente 8 bebés con 2 cuidadoras; máximo 12 con tres cuidadoras.
Grupo entre año y medio y 3 años tres meses	12-15	(6:1) Preferible: 12 pequeños con 2 cuidadoras que 16 con 3.
Grupo entre 3 años 3 meses y 6 años	18-22	(9:1) -)11:1)

Fuente: Chavarría et al. (2007, p.18)

Siempre en relación con el número de niños por educador o profesional a cargo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2012) aporta datos donde se constata

esa relación y la coloca además, como un factor esencial para la calidad de la educación de la primera infancia,

Relación número de niños por profesional a cago en los centros de educación de la primera infancia

Países de la OCDE

Dinamarca	3,4:1 (0 a 2 años); 5,7: 1 (3 a 5 años)
Eslovaquia	19:2
Finlandia	4:1 – 7:1 (en los centros); 4:1 (en servicios de atención dispensados en el hogar)
Nueva Zelanda	4,1:1
Noruega	5:1 (menores de 2 años); 10:1 (mayores de 2 años)

Fuente: elaboración propia con datos tomados de (OIT, 2012, p.60)

Tanto la propuesta de Chavarría como la de la OIT coinciden en que a menor edad de las niñas y los niños se reduce la cantidad por adulto, pues a menor edad las demandas se duplican. Las niñas y niños antes de la “marcha” son dependientes de los cuidados y atención de las personas adultas, una vez que caminan se les amplía su accionar y por consiguiente, su forma de relacionarse con el ambiente. Se evidencian además diferencias considerables en cada país.

Al respecto se trae nuevamente a la discusión el testimonio de una de las participantes en el primer grupo focal en su experiencia al visitar un Hogar Comunitario, según ella,

quien atendía a los niños era una señora un poquito mayor, […] unos lloraban en la cama, otros lloraban por la casa, ella cocinando y el lugar no era el más adecuado, yo sentía que los niños no estaban bien cuidados que no era un ambiente adecuado. Es diferente cuando un profesional atiende a esta población, está sólo en ello. (G.F.1)

La realidad es que una persona al cuidado de 10 niñas y niños de diversas edades, junto con todas las tareas del hogar, representan un trabajo donde uno o varios aspectos se sacrifican. Tal como se indicó en la tabla anterior con base en Chavarría (2007), debería existir una proporción más adecuada a la edad y la condición de las niñas y los niños en su desarrollo para que estos sean atendidos por un número de adultos en correspondencia con los aspectos citados.

Otra de las entrevistadas, se refiere a que la educación y la atención de la niñez menor de 3 años requiere no solo de afecto por parte del adulto sino conocimiento, "se necesita que a esa gran cuota de afecto se le dé un poco de conocimiento porque los seres humanos somos conocimiento, somos afecto, entonces saber por qué hago las cosas" (E.11).

Esa claridad de las personas que atienden la niñez, respecto de la importancia del apego en los primeros años y el vínculo con la familia se hace evidente en el testimonio de una de ellas cuando indica, "no es solo pensar que la atención debe ser directa con el niño, sino es con aquellas personas cuidadores, docentes, familias, maestros" (E10). También se destaca la importancia del papel del adulto,

el adulto juega un papel fundamental, ¿qué queremos que los niños hagan?, ya es retórica decir que sean felices sí, pero ¿como lo traduzco a la práctica permitiendo al niño esencias para que construya su autonomía e identidad desde la parte de su ser, desde la parte del conocimiento?, ¿qué queremos y qué experiencias queremos tenga?, ¿queremos que se incorpore a un contexto, obviamente un contexto que sale de un núcleo familiar a un núcleo más amplio como el institucional? (E.3).

La dedicación de educar y atender niñas y niños menores de 3 años, exige responsabilidad y compromiso con lo que se hace, al respecto la (E.4) señala,

se debe tener un ambiente preparado para que esas niñas y niños estén bien porque la organización no viene de lo externo, yo no puedo pedir a los niños que estén organizados porque sí, sino que tengo que propiciar que ese ambiente les garantice la organización, tiene que ser el adulto una persona cuidadosa del ambiente de aula y de todo lo que ahí acontece, para ello se requiere formación de docente en esos niveles educativos.

Surge una discusión interesante, respecto de lo esencial en los espacios educativos y de atención a la niñez menor de 3 años, es decir la intencionalidad para la cual se ofrecen esos servicios. Mientras las docentes a cargo de la población argumentan que es necesario potenciar el desarrollo de las niñas y los niños, una de las personas entrevistadas con formación en psicología, opina,

los niños y las niñas deben estar cuidados por sus familias, ya les tocará el momento de ir al kínder y la escuela; cuando no es posible esa condición, el mejor sitio son los hogares comunitarios pues se les da una atención directa y no academicista (E.8).

Tal posición es interesante, pues pese a su opinión ha dedicado 19 años de su vida a la atención de niñas y niños en Hogares Comunitarios, donde ella misma opina que fue una opción para atender a sus hijos y ofrecer ayuda a las madres y padres que trabajan fuera del hogar.

En la misma línea crítica, otra de las entrevistadas con formación en Psicología, expresa:

Me preocupa mucho la formación de docentes y bueno el vacío que hay para trabajar con niños menores de 3 años, podríamos terminar escolarizando cada vez más ese sector que está totalmente bombardeado por la escolarización, los juguetes están totalmente dirigidos a la escolarización, en tanto la convivencia, el expresarse, el poder compartir, el hacer cosas con los mismos materiales de la naturaleza, el poder identificar situaciones de la vida cotidiana no siempre se consideran (E.6).

También, en los grupos focales las personas participantes reaccionaron ante el cuestionamiento de quién o quiénes deben estar a cargo de las niñas y los niños menores de 3 años. Al respecto, indican aspectos relevantes,

lo ideal es que estén en sus hogares, pero si va a estar en malas condiciones, que quien lo cuida es la muchacha del servicio que se dedica a hacer los oficios por sobre atender al niño y no le da la atención, y se puede contar con programas de desarrollo del niño en una institución con personal preparado, sin dudarlo yo prefiero eso porque tampoco es justo la moda actual que las hijas y los hijos se casan se van y resulta que la abuelita, es la que tiene que cuidar nietos, no es justo que una pobre abuela haya sacrificado su vida profesional, su vida maternal, todas las vidas que tuvo y ahora viejitos a cuidar nietos. Esa idea de que los niños menores de 3 años estén en su casa, se superó, el niño tiene otra mentalidad, los padres también, los abuelos somos más libres, si pueden estar en un buen centro infantil, claro atendidos por profesionales, no puede ser cualquier hijo de vecino. (G.F.1).

Por su parte, en el otro grupo focal, hubo algunas opiniones muy válidas, “quienes deberían estar trabajando por la educación y atención de la niñez menor de 3

años es gente de diversos sectores, instituciones y poblaciones, salud, educación, vivienda incluso nutrición" (G.F.2. F).

Socialmente, existe en el colectivo la idea de que cuido o cuidado de la niñez resulta una tarea simple. Esta mirada, responde a una concepción de cuido referida únicamente a la satisfacción de las necesidades básicas, no obstante, la importancia del desarrollo inicial y su impacto en el desarrollo posterior de la niña y el niño, y los derechos de las personas menores de edad establecidas por la Convención de los Derechos del Niño y por el Código de la Niñez y Adolescencia en Costa Rica, exigen que, " se trascienda la atención de necesidades básicas por una visión integral de la persona menor de edad" Grillo y otros (2010, p.21). Por consiguiente, una persona con formación específica en desarrollo integral de la niñez, puede con propiedad potenciar a esa persona cuando la familia lo amerita y así lo indica una de las participantes de la investigación, justamente con formación en Psicología,

> tiene mucho que ver la formación académica, hay un compromiso, un manejo adecuado, hay un conocimiento del desarrollo del niño, de las implicaciones que tiene, todo cuanto se hace para el desarrollo de ese niño o esa niña, ese bagaje teórico de donde se agarra; en contraste con lo que sucede en algunos Hogares Comunitarios donde, por ejemplo, existen "madres comunitarias" que no saben ni leer (E.8).

Las personas quienes estén a cargo de la niñez, deben poseer conocimientos sobre desarrollo que garanticen una atención oportuna. Lleva a la reflexión la opinión de una de las participantes cuando indica,

> la visión de una maestra única o una persona única atendiendo a niños, eso está tan metido en la piel y en la mente del sistema que no entienden que los niños más pequeños necesitan la convivencia más colectiva de otros niños y el contacto físico de sus mamás y de sus familiares, de manera permanente; funcionaría mejor la comunidad de aprendices, donde el experto es el que ayuda a los otros. (E.8).

Posición compartida por otra entrevistada quien apunta, a su vez, que, "hay que empezar por la formación de docentes del nivel inicial, abarcar al ciclo desde 0 hasta 6 años. Hay que formar con una visión de desarrollo humano, porque para mi el eje central es el desarrollo humano. Por otra parte, hay que reinventar la profesión, tienen que ajustarse a los cambios de contexto totalmente diferentes, entonces tienen que ser formadas para eso". (E.11).

Otras opiniones altamente reveladoras del segundo grupo focal se posicionan en aspectos tales como:

yo creo que eso también habría que ubicarlo en el momento histórico, social y político en que vivimos, porque yo diría que tradicionalmente se ha dicho que los niños deben ser criados por sus madres en una época en que las madres podían criar a sus hijos, en este momento habría que cuestionarse si todas las mujeres desean "ser madres", si todas las madres están en la posibilidad de criar a sus hijos, como estaban a principio del siglo pasado, es más, una responsabilidad que se le ha dado a las madres sin que estas, en muchos casos, estén preparadas para ello (G.F.2. D).

A partir de ahí, surge el cuestionamiento a lo interno de ese mismo grupo focal, hacia la pregunta ¿en manos de quiénes están en este momento las niñas y los niños menores de 3 años, que no asisten a los CEN y CINAI, Hogares Comunitarios, Red de Cuido y Desarrollo Infantil o centros privados?, a lo cual una de las participantes respondió "están en manos de familias que no es el padre, ni la madre, son abuelas, abuelos, tías y tíos" (G.F.2.F).

Esas posiciones, devienen retadoras en un momento histórico donde existe la certeza de lo trascendente de una atención oportuna en los primeros años de las niñas y los niños para su desarrollo integral. Después de la familia, son los profesionales con formación en Educación Inicial quienes mejor podrían propiciar un desarrollo infantil de calidad, tal como lo señalan Grillo et al. (2010)

se hace indispensable cumplir con premisas establecidas en materia de aplicación de lo que se conoce a nivel científico sobre el desarrollo inicial y las denominadas prácticas apropiadas al desarrollo (NAEYC, 2009) que implican:

- encontrarse con los niños y las niñas donde están para fortalecerles en sus capacidades y sus potencialidades.
- todas las prácticas deben ser apropiadas al desarrollo, ajustadas a cada uno de ellos y ellas como individuos y a los contextos socio-culturales en donde se ubican.
- la práctica debe fundamentarse en los principios del desarrollo y del aprendizaje científicamente investigados. (p. 24)

Por último, los mismos autores apuntan:

> Es esencial que las personas encargadas del cuido y desarrollo infantil tengan un conocimiento correcto y actualizado, tanto en lo teórico como en lo práctico, de los derechos y el desarrollo del niño y la niña; que les permita diseñar e implementar prácticas de atención, planes de estudio y pedagogías adecuados y centradas en ellos, ellas y sus familias. Grillo et al. (2010, p. 31).

Posición que comparte ampliamente la investigadora y que tiene como norte en su trabajo como formadora de formadores en Educación Inicial, pues es congruente con su conciencia de que la niña y el niño son únicos, con capacidad de amar y necesidad de ser amados, con voz, con una alma cultivable, no son estudiantes ni alumnos, son niñas y niños sujetos de derechos, en quienes se debe mantener la capacidad de asombro y amor por la naturaleza, seres interconectados que actúan en una red impredecible de intersubjetividades entre pares y que potencialmente brindarán al mundo una transformación oportuna.

La investigadora se identifica plenamente, además, con la propuesta de Chavarría et al. (2007), respecto de la pertinencia del trabajo en parejas educativas o más personas adultas a cargo de grupos de niñas y niños menores de 3 años. Las autoras esgrimen como argumento cultural que:

> Cuando una persona educa en soledad se trata de una situación de pérdida, en la cual no se puede compartir con nadie las emociones y las ideas que supone la extraordinaria tarea de educar. El acompañarse como pareja educativa rompe con la idea del grupo de niñas y niños como propiedad privada. (18)

El hecho de trabajar en diadas representa una fortaleza en la labor con niñez menor de 3 años, ya que al compartir las experiencias de la niñez con otra adulta, constituye una gran riqueza y la oportunidad de dimensionar aspectos como su desarrollo, posibilidades reales de complementar desde su experiencia de vida de cada una los conocimientos, lo cual conlleva a una vivencia de la educación más diversa.

Ahora bien, esa lógica en diadas para atender a la niñez, se debe complementar con el aporte de otras disciplinas como la Psicología, la Psicopedagogía, la Antropología, Sociología, Medicina, Nutrición y Trabajo Social, entre otras; de tal manera que el mundo de las niñas y los niños se aborde desde esas miradas interdisciplinarias con el propósito de responder a un desarrollo integral.

6.03.6 Hallazgos en torno a las construcciones simbólicas de quienes están en contacto con la niñez menor de 3 años respecto de la forma de trabajar con esta población

La visión (o construcción simbólica) que tiene una serie de participantes involucrados en la atención de la niñez menor de 3 años acerca de la forma de trabajar con esta población, estuvieron fuertemente influenciadas por su formación académica, situación que permitió evidenciar el abordaje para la educación y atención de este grupo desde dichas miradas, encontradas algunas veces, y otras complementarias, ricas y retadoras a la vez.

Interpretación de su realidad social. A partir de las aportaciones de las actoras y los actores de la investigación, emergieron temas diversos, como la realidad social costarricense, la cual evidencia una baja cobertura en la atención y educación pública de la niñez menor de 3 años y en consecuencia, un incumplimiento de la legislación que propone la educación y atención como derechos fundamentales en el Código de Niñez y Adolescencia y la PNNA.

Tanto en las entrevistas como en los grupos focales prevaleció el interés por denunciar la falta de cobertura en la atención de la niñez menor de 3 años. En consecuencia, lo definen como un grupo poblacional pendiente de atender y con grandes potencialidades por desarrollar. Además, se discutió respecto del impacto y cobertura de los programas que actualmente ofrece el Estado para la atención y educación de la niñez, los cuales, aun cuando han crecido en cobertura, no consideran a la niñez menor de 3 años. Además se evidenció en las entrevistas realizadas el desconocimiento de la política de niñez y se explica en la sugerencia reiterada de crear una política pública para esta población.

Las actoras y los actores de la investigación concuerdan en la necesidad de crear conciencia y proyectos de ley para ampliar la licencia post parto de la madre para que atienda a sus hijas e hijos por tiempos más prologados.

El reto entonces, es orientar la atención y educación de la niñez con una visión más humanista y equitativa.

Papel de la familia en la educación y la atención de la niñez. Quedó evidenciado que el papel de la familia en la educación y la atención de la niñez es fundamental y debe estar acompañado por especialistas en diferentes disciplinas que la complementen y enriquezcan. La familia, como primer agente educativo de la niñez en su condición de

actor fundamental en el desarrollo de sus hijas e hijos. El trabajo con la familia exige a las educadoras y los profesionales reconocer y valorar los conocimientos de las familias, pues éstas conocen muy bien a sus niñas y niños y pueden aportar dicho conocimiento para optimizar los procesos educativos.

Importancia de la educación y la atención integral de la niñez. Otro aspecto relevante que surgió de las discusiones y develó el criterio de las personas participantes es que los 3 primeros años de vida, por su importancia en términos de desarrollo es que un adecuada educación y atención en los primeros años son determinantes para el bienestar y crecimiento de la niñez y para su futuro desarrollo como persona

Pertinencia y relevancia de los programas de educación y atención infantil. Igualmente emergió otro ámbito de discusión relacionado con la pertinencia y relevancia de los programas de Educación Infantil, ahí se señaló que estos resultan poco equitativos, pues la población meta a la cual van dirigidos excluye a otras familias por su condición social y por otra parte, son catalogados de dudosa calidad.

Es preciso tomar conciencia de que el Estado costarricense no invierte en la atención y educación de la niñez menor de 3 años como un todo, sólo dispone de servicios para familias en vulnerabilidad social como una forma de garantizar el trabajo de estas fuera del hogar.

Personal profesional que debe atender a esta población. En relación con el personal que debe atender a esta población las personas participantes en los grupos focales y en las entrevistas concentran sus opiniones en dos grandes grupos, las que piensan que deben permanecer al cuidado de las familias y las que consideran que los centros infantiles son la mejor opción para el desarrollo integral de las niñas y los niños. Para este último grupo la educación y atención de la niñez menor de 3 años requiere personal altamente calificado, en consecuencia, la formación de profesionales de Educación Inicial debe fortalecerse respecto de la atención de niñas y niños menores de 3 años.

Hallazgos de la investigación

Los hallazgos que a continuación presento constituyen el resultado del análisis

documental, las entrevistas en profundidad y los grupos focales, junto con mis creencias, conocimientos, vivencias interpretaciones y valores para fortalecer la educación y atención integral del desarrollo de la niñez menor de tres años en Costa Rica y propone lineamientos a considerar por el Estado Costarricense, en las políticas relacionadas con esta población.

Entre los hallazgos más significativos de esta investigación se encuentran los siguientes:

- Debe haber una corresponsabilidad en la educación y atención de la niñez menor de 3 años del Estado y de las familias, donde la posición que se asuma más que cuido sea desarrollo con una mirada más de acompañamiento.
- Cualquier programa o proyecto para la educación y atención de esta población, debe contar con la convicción y el compromiso de las familias pues de lo contrario los esfuerzos se vuelven infructuosos, de ahí la necesidad de crear grupos de reflexión y discusión sobre el desarrollo de la niñez.
- El Estado costarricense no ofrece alternativas viables y equitativas para la niñez menor de tres años y sus familias.
- Las docentes de Educación Inicial que se dedican a la educación y atención de la población menor de tres años, aún cuando están conscientes de la importancia de los primeros años, continúan posicionadas en paradigmas cuya eje fundamental es el academicismo, sacrificando así la importancia de los vínculos, la cercanía, el acompañamiento y el trabajo conjunto con la familia.
- La oferta para las niñas y los niños menores de tres años varía de un país a otro y aún no se reconoce socialmente como un nivel educativo de pleno derecho,

debido a ello esa oferta resulta insuficiente tanto internacional como nacionalmente.

- En Costa Rica los servicios públicos para la atención integral del desarrollo de la niñez menor de tres años se han concentrado en poblaciones que de alguna manera muestran algún tipo de vulnerabilidad, tal es el caso de los CEN y CINAI donde la población meta del programa la constituyen niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad social y de salud.
- Esta realidad contribuye a reproducir la ideología dominante y las relaciones de poder de la sociedad capitalista patriarcal, una visión que invisibiliza a parte de la niñez como agentes de derechos y, además, seres pensantes, en contraposición promueve personas dependientes y sujetas a las decisiones de conveniencia económica y política. Posición totalmente miope cuando existe la certeza de que invertir en la infancia significa invertir en la prevención de la pobreza, la forma de romper el ciclo de la pobreza es concentrarse en las niñas y los niños.

Capítulo VII
Construyendo significados bajo una mirada crítica

Propuesta de lineamientos para fortalecer el desarrollo de la niñez menor de 3 años desde un enfoque de Educación y atención integral para el Estado costarricense.

Propuesta de lineamientos para fortalecer el desarrollo de la niñez menor de 3 años desde un enfoque de Educación y atención integral para el Estado costarricense.

La presente propuesta recoge los resultados de un proceso profundo de investigación que se ubica en el marco del programa de doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia en el contexto costarricense, en donde se cristalizan en una serie de lineamientos dirigidos al Estado costarricense para cumplir con las políticas públicas destinadas a la atención de la niñez menor de tres años en este país, comprendiendo los lineamientos como "las aspiraciones o ejes organizativos de las estrategias institucionales" (UNED, 2014, p.1).

La razón de lo anterior obedece a que dichos resultados evidencian un accionar en materia de educación, bastante disimulado e indiferente por parte de los gobiernos de este país hacia dicho grupo poblacional, por otra parte, algunas de las personas entrevistadas en el proceso de investigación insisten en que la educación y atención de la niñez menor de 3 años requiere de personal altamente calificado, lo que obliga a que en la formación de las profesionales de Educación Inicial se fortalezca la atención de niñas y niños menores de 3 años.

Con el logro de los objetivos expresos en dicha propuesta se pretende, además, la sensibilización de la sociedad costarricense para que cree conciencia acerca de la importancia de atender de manera integrada y simultánea a la niñez costarricense en las diferentes dimensiones del ser humano: salud, nutrición, educación y socialización,

para que esta población logre un desarrollo físico, cognitivo o intelectual y socioemocional adecuado, pero no como un ejercicio circunstancial y a corto plazo, sino como una prioridad permanente, en el entendido de que una niñez a la cual se le dé prioridad en la educación, garantiza seres humanos que desarrollan habilidades para la vida, seguros de sí mismos, que establecen relaciones interpersonales sanas, con alta autoestima y conocedores de quiénes son y para qué sirven y seguros de que merecen un lugar en la sociedad. Es preciso señalar que por la naturaleza de los lineamientos planteados, estos se dirigen a diferentes instancias estatales que se configuran como entes rectores en esa materia en nuestro país, representadas en los correspondientes ministerios a saber, Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Salud, Instituto Mixto de Ayuda Social, Instituciones de Educación Superior, el Patronato Nacional de la Infancia y en diferentes instancias como la familia, las municipalidades, los medios de comunicación, organizaciones religiosas, ciudadanas, organismos no gubernamentales, la Caja Costarricense del Seguro Social y los docentes, entre otros para que se posicionen desde un enfoque de educación y atención integral de la niñez menor de tres años en Costa Rica.

Finalmente, con el afán de orientar al receptor de esta propuesta es necesario aclarar que en primera instancia se presentan los propósitos, justificación, contexto, el referente teórico conceptual, los lineamientos y la valoración de la propuesta.

Propósitos

- Sensibilizar a los actores sociales respecto de la importancia de una educación y atención integral para la niñez menor de 3 años.
- Fortalecer el desarrollo de la niñez menor de 3 años desde un enfoque de Educación y atención integral
- Promover mediante la implementación de esta propuesta el desarrollo de la niñez menor de 3 años desde un enfoque de la educación y atención integral.

7.1 Justificación

La educación y atención integral de la niñez menor de 3 años es un imperativo en la actualidad, pues, gracias a las investigaciones y al aporte de la neurociencia, hoy

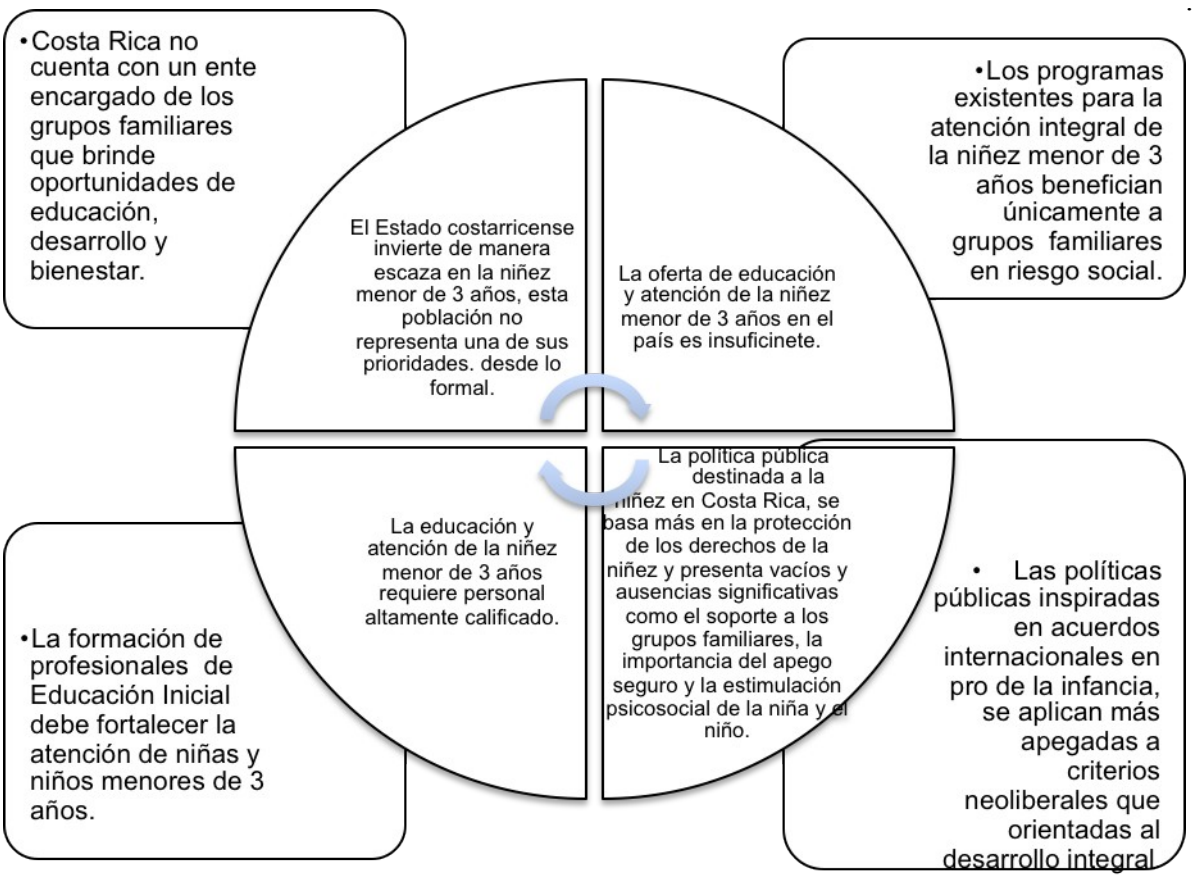
se sabe que los primeros años de vida de las personas son cruciales en su desarrollo, de ahí que se le deba dar prioridad y una intervención oportuna para potenciarla, más aún tomando en cuenta el cambio social que impactó en forma directa en la dinámica de los grupos familiares y dio como resultado gran cantidad de mujeres que se incorporaron a la fuerza laboral de este país, aspecto que, necesariamente obliga a contar con redes de apoyo para la educación de las niñas y los niños o a la disposición de centros infantiles que coadyuven en la crianza de esa población.

Por otra parte, gracias a las nuevas teorías en este campo, para nadie es un secreto que el apego en los primeros meses y años de vida de cualquier ser humano determina su seguridad básica y el establecimiento de relaciones interpersonales a futuro, esa realidad, hace que cualquier opción que se emprenda para fortalecer el desarrollo integral de la niñez deba tener como elemento prioritario a las familias. Sin embargo, ante la realidad económica nacional, las familias se han visto obligadas a sumarse a la fuerza laboral del país, lo cual conlleva al Estado costarricense a promover y crear nuevas opciones para la niñez menor de tres años, desde un enfoque de la educación integral. No obstante, es importante aclarar que las familias pueden ejercer el derecho de decidir si aprovechan las opciones destinadas a esta población o se encargan ellas mismas de este proceso.

En el siguiente esquema se presentan las limitaciones detectadas en el proceso de investigación y que serán insumos para la propuesta en mención.

Esquema 1

Limitaciones detectadas en la educación y atención pública de la niñez menor de 3 años en Costa Rica, 2013



Fuente: elaboración propia, 2014.

A partir de la interpretación del esquema 2 se evidencian las debilidades principales que presenta nuestro país en materia de educación y atención de la niñez menor de 3 años. En razón de lo anterior, se proponen diferentes lineamientos

generales para fortalecer el desarrollo de esta población desde un enfoque integral que les brinde educación y atención adecuada y conforme con sus necesidades. Cabe aclarar, que se entiende por lineamiento las pretensiones o ejes que el Estado debe considerar para el logro de las políticas, y en el contexto específico los lineamientos que se propongan señalan el rumbo general que debe encaminar las acciones para la educación y atención de la niñez, lo cual involucra externar prácticas, pero no necesariamente acciones específicas.

Bajo este panorama que evidencia las carencias en la educación y atención de la niñez menor de 3 años, se hace necesario plantear una serie de lineamientos dirigidos al Estado costarricense y conducentes a reconocer a este grupo poblacional en razón de brindarles una educación acorde con la política pública, las leyes y los fundamentos teóricos contemporáneos, como sujetos de derechos que son.

En consecuencia, dicha propuesta pretende brindar lineamientos al Estado costarricense para que se genere la transformación social que permita, a su vez, atender a la niñez menor de 3 años y redireccionar la labor educativa que actualmente se realiza con una parte de esta población, pues con ello se pretende su incorporación y el fiel cumplimiento en las políticas que se refieran al desarrollo de la niñez menor de 3 años desde el enfoque de educación y atención integral de la niñez.

7.2 Contexto

El desarrollo económico, social y político del país y las transformaciones que ha experimentado la humanidad han traído consigo la conformación de un referente teórico y conceptual diferente al de hace 20 años, respecto de la educación y atención de la niñez costarricense. Dichos cambios se han proyectado a nivel social, familiar, educativo, religioso y económico y nos ha obligado a reflexionar acerca del camino que se debe seguir en la formación de seres humanos coherentes con la sociedad que queremos, en donde estén presentes valores como la solidaridad, el respeto, la inclusión y la alteridad.

En Costa Rica la educación y atención de la niñez menor de 3 años se ha asumido discretamente por parte de algunos programas sociales y en centros infantiles desde lo privado, como parte de algunas instituciones autónomas o guarderías del

Ministerio de Trabajo. No obstante, según el Censo 2011, este grupo poblacional es el menos atendido (292,174 niñas y niños no atendidos de un total de 338,717), es por ello que se considera que el país está en deuda con ellas y ellos. En el caso de la niñez menor de 3 años, hay un doble discurso por parte del Estado, pues a pesar de que existen opciones de cuido para favorecer el trabajo de las familias, y con ello beneficiar la productividad del país, las opciones no son las más adecuadas ni están dirigidas a todas las niñas y los niños de esas edades, lo cual lleva a inferir que la oferta del Estado para la niñez, no es para nada ingenua ni imparcial, aún cuando están incluidos en las políticas y leyes para la niñez y la adolescencia, por el contrario, está pensada para seguir al servicio de la clase dominante desde relaciones de poder, donde los más débiles quedan desprotegidos de un servicio pertinente y relevante.

Las desigualdades sociales caracterizan al mundo actual, unos pocos sectores de la sociedad acumulan grandes riquezas, mientras otros enfrentan limitaciones de todo tipo. Así lo indica el (Consejo Nacional de Rectores, 2009, p. 23) cuando afirma:

> La desigualdad y la pobreza aumentaron (aunque a distintas velocidades). Un enfoque de economía política ayuda a esclarecer la paradoja. En pocas palabras, la expansión real de los ingresos no se distribuyó de manera equitativa. Los hogares más pobres (constituidos por obreros agrícolas y trabajadores de servicios domésticos, principalmente) más bien sufrieron una caída de 6,9%.

Esa situación evidencia la dinámica social, donde los grupos poderosos mantienen el poder sobre las clases menos favorecidas y en esa dinámica se limita la participación de algunas familias en ciertos procesos de producción y consumo. Es así como las familias con menos recursos pueden acceder únicamente a los servicios dispuestos para ellos, aunque estos no sean los mejores. Tratándose de niñez el escenario no es halagüeño, pues resulta necesario atender a la familia para garantizar su bienestar, un reto pendiente en la sociedad costarricense.

En Costa Rica los programas existentes para la atención de esta población nacen desde un paradigma asistencial social, es decir, opciones para hijas e hijos de madres trabajadoras que además presentan una caracterización social de vulnerabilidad, (Chavarría, 1993). Sin embargo, es urgente democratizar este servicio y

ofrecer una atención integral pertinente y relevante en lo educativo, lo nutricional, lo emocional, el cuido, el cuidado, el amor, la salud, el bienestar. Desde esta perspectiva, la atención a esta población requeriría de la conjunción de esfuerzos para el desarrollo y el cumplimiento del derecho a una educación de calidad, que redundaría en familias activas en el desarrollo de sus hijas e hijos, tal como lo plantea Wernicke (1994) cuando se refiere al cambio dinámico que implica la educación holística pasar de "colocar a los padres y madres de un rol periférico a considerarlos pares por completo activos" (p. 9).

Así mismo, es importante ofrecer oportunidades a todas las personas como lo indican el Código de Niñez y Adolescencia y la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia, que plantean un enfoque de derechos. Sin embargo, para el Estado costarricense la atención de la niñez menor de 3 años no es prioridad, hay evidencia del aumento paulatino en Interactivo II que corresponde a niñas y niños de los 4,5 a 5,5 años, no así a los menores de 3 años, a quienes según la investigación de UNESCO (2003) revela que no se le aumenta el presupuesto. En definitiva, quienes gozan del servicio existente son los menos, pues los programas para la atención de la niñez, tienen bajas coberturas, en el caso del Ciclo Materno Infantil "la tasa neta pasó de 56,9% a 60,3% en el periodo de análisis" (Consejo Nacional de Rectores, 2011, p.79) y en otros su población meta constituye familias en riesgo social o de salud únicamente. Al respecto la Guía de Educación Inicial "Promoción de la Salud en torno al eje de la infancia" (MS, 2001, p.9), señala como población meta: "niñez de 1 a 6 años y 11 meses, condición de niñas y niños provenientes de hogares de escasos recursos, niños y niñas desnutridos o en peligro de desnutrición".

En este contexto, las propuestas y discursos existentes en Costa Rica acerca de la niñez reproducen patrones y estereotipos, que relacionan la atención y la educación de la niñez menor de 3 años, con connotaciones estereotipadas sobre la maternidad (paciencia sin límites, vocación maternal, dedicación, ternura, amor, gusto por los niñas y niños), y por otra parte, el hecho de que las niñas y los niños sean considerados "menores", lo cual los posiciona, no solo como dependientes de las personas adultas, sino que sus opiniones y necesidades quedan sujetas a lo que precisamente quienes los atienden juzguen oportuno, algunas veces con poco o ningún criterio en términos de desarrollo referido a esa población. Sin dejar de mencionar las creencias de la

sociedad respecto de las educadoras y los educadores pre-escolares, conocidos en el discurso común como: “la niña del kínder” y la “estudiante de pre-escolar. Este lenguaje de “infantilización” permanece sin ningún cuestionamiento, no obstante, deja en evidencia la desigual relación de poder y la feminización estereotipada de la escuela pre-escolar.

La propuesta de lineamientos para fortalecer el desarrollo de la niñez menor de 3 años desde un enfoque de Educación y atención integral para el Estado costarricense, está fundamentada en el marco jurídico nacional e internacional vigente.

Costa Rica en materia de niñez se ha mantenido vigilante, así se evidencia en su Constitución Política desde el año 1949, la cual, en su Artículo 78, indica: “la educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la edad preescolar hasta la Universitaria”, es importante señalar que el artículo en mención se modificó y a partir del año 1997 se le incluyó la Educación Preescolar como obligatoria. Tanto los planteamientos de la Constitución Política como la legislación han evolucionado, no obstante, la respuesta estatal no ha sido equitativa, más bien se considera insatisfactoria y poco efectiva de los derechos de la población menor de 3 años. En este apartado se presenta la normativa nacional existente, que a su vez, responde a los convenios internacionales que ha suscrito el Estado costarricense, los cuales se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla1X

Marco jurídico internacional que protege a la niñez

1924 “Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño”, adoptada en 1948 en la Asamblea General de las Naciones Unidas.
1959 “Declaración de los Derechos del Niño”, Asamblea General de las Naciones Unidas.
1994 Año Internacional de la Familia.
1995 IV Conferencia Mundial sobre la mujer en Beijín.

2010
Objetivos del Milenio

Fuente: Elaboración propia con datos tomados de la normativa internacional

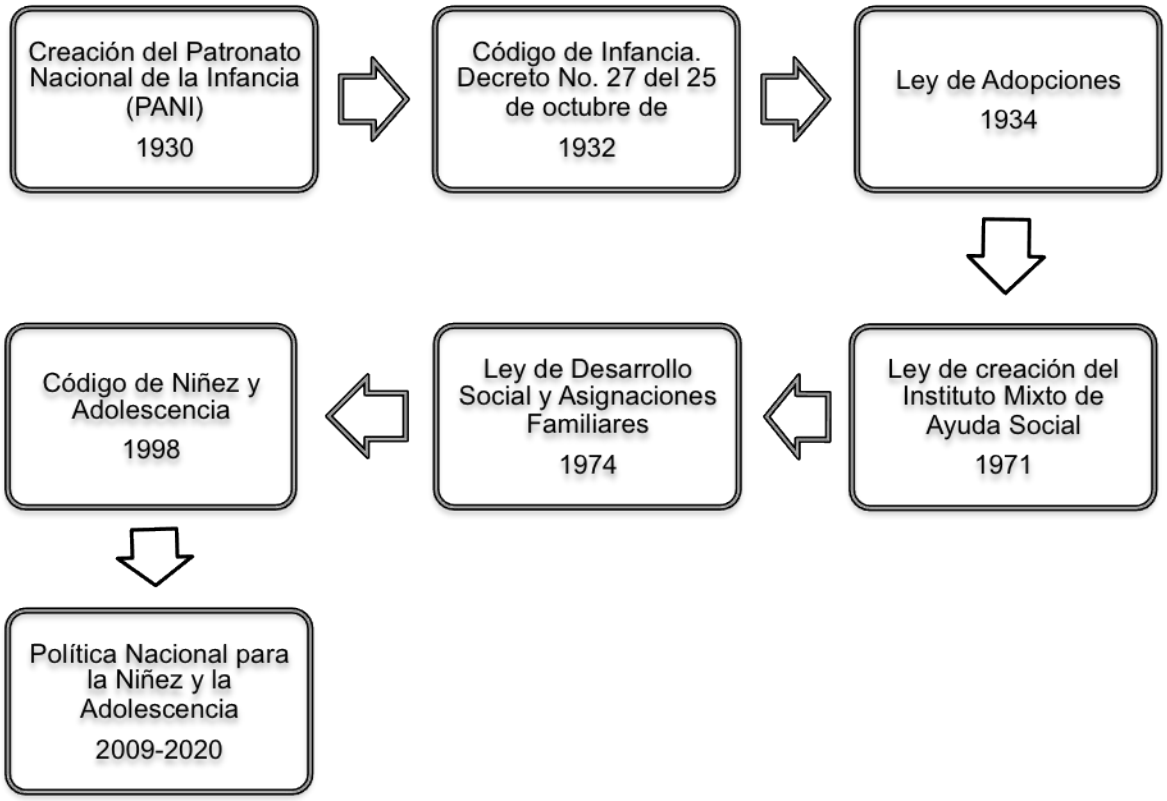
A partir del marco jurídico internacional, el Estado costarricense al ratificar diferentes convenios internacionales, se compromete a considerar, proteger y asumir acciones para la niñez. Debe quedar claro que todas las Convenciones de las Naciones Unidas, la OEA, o cualquier otro organismo intergubernamental, son de acatamiento obligatorio para los países que las suscriben, sin embargo, ningún país está obligado a aceptarlas en primera instancia. Debido a ello, su atención quedó a voluntad de los países, en consecuencia con poco impacto, tal es el caso de la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, donde se reconoce y afirma por primera vez la existencia de derechos específicos para las niñas y los niños, pero sobre todo, la responsabilidad de los adultos hacia ellos, se enfatiza en el bienestar de la niña y el niño y se reconoce su derecho al desarrollo, asistencia y socorro a la protección. Al respecto Calvo et al. (2012, p. 120) señalan: “dichas declaraciones y convenciones internacionales cubrían a la población infantil, pero no especificaban qué acciones concretas debían emprender los gobiernos en materia de niñez”.

En cuanto a los Objetivos del Milenio destacan en relación con la niñez, dos aspectos fundamentales, reducir la mortalidad infantil como predictor del desarrollo de las naciones y el bienestar de su población, por una parte, y mejorar la salud materna, por otra.

El marco jurídico costarricense para la protección a la niñez resguarda la integridad y los derechos de esta población, el cual se resume en el siguiente esquema.

Esquema 2

Marco Jurídico Costarricense para la protección a la niñez



Fuente: Elaboración propia con datos del PANI 2011

En relación con la legislación nacional, Costa Rica se adelanta en algunos casos a la internacional. Antes de la existencia del Patronato Nacional de la Infancia se adoptaron acciones destinadas a la protección de la niñez por parte de otras instituciones como es el caso de la Maternidad Carit, fundada en 1900 con el propósito de reducir la mortalidad infantil a través del control de la madre antes y después del parto, también, la "Casa de Refugio" fundada en 1913 donde se atendía a niñas y adolescentes, que no tenían a sus familias o cuando sus padres no se responsabilizaban de su crianza ni educación, entre otras. (Calvo et al. 2012).

Asimismo, la creación del PANI en 1930, responde a la intención del Estado de proteger y satisfacer las necesidades de la niñez y sus madres, por ello fue declarada como institución rectora en materia de derechos de la niñez en Costa Rica. Dos años

después, en 1932, se promulga el Código de la Infancia, donde el Estado se compromete en la defensa y protección de las madres, las niñas y los niños en condición de abandono, (Calvo et al. 2012).

Es importante señalar que después de la creación del Patronato Nacional de la Infancia (PANI), todo lo relativo a la niñez, debe acogerse a los requerimientos de esta institución como rectora de la niñez y la adolescencia en el país.

En el ámbito de la educación, la legislación nacional, aporta a la niñez con la creación de la Educación Preescolar como el primer nivel de la educación costarricense, y más reciente con el Código de Niñez y Adolescencia que surge en el año 1998 luego de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña, asimismo con la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia (2009), donde se especifica la educación como un derecho.

En el año 2009 se aprueba la Política Nacional para la Niñez y Adolescencia Costa Rica 2009-2021 (PANI-UNICEF, 2009). Esta, representa el "marco político de largo plazo para la atención de todos los niños, niñas y adolescentes" (p.19). La política plantea "todos aquellos aspectos que deberán contener los planes, programas y proyectos relacionados con las personas menores de edad en Costa Rica" (PANI-UNICEF, 2009, p. 14), con el propósito de que se respeten y apliquen a la población referida.

Bajo el paradigma de protección integral la Política Nacional para la Niñez y Adolescencia, puntualiza en derechos relacionados con la supervivencia, a saber el desarrollo integral, la participación, la protección y otros, como el desarrollo humano de las niñas, niños y adolescentes; la defensa y protección de los niños, niñas y adolescentes, estos, estas y su vida familiar, como ciudadanos del Estado y en la comunidad, (PANI-UNICEF, 2009).

Es importante considerar que tanto el Código como la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia fueron elaborados por el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia. Sin embargo, la Política además de la mirada del PANI, responde a los lineamientos y principios de la UNICEF, pues ambos documentos contienen orientaciones posicionadas en acuerdos internacionales para la protección, equidad e

igualdad de oportunidades de la niñez y la adolescencia. Cabe indicar la existencia del Decreto Ejecutivo No. 9-190-TSS-1989 “Reglamento de Guarderías Infantiles” así como la publicación en el periódico la Gaceta el 21 de setiembre la Ley No. 8017 “Ley de Centros de Atención Integral” (Hodgson, 2001, p.19). A pesar de lo anterior y como es sabido, la legislación por sí misma no garantiza su adecuada aplicación, razón por la cual, es necesario identificar mecanismos más efectivos para su cumplimiento.

Cabe aclarar que tanto el Código como la Política, consideran niña o niño a toda persona desde la concepción hasta los 18 años, más las acciones concretas para su protección se concentran en las mujeres en estado de gravidez a quienes se les brinda seguimiento y atención, los servicios de salud que son universales, y a las niñas y niños en el primer año de vida en general y sobre todo a las niñas y los niños que están en estado de vulnerabilidad.

7.3 Referente Teórico y conceptual

6.3.1 La educación y atención de la niñez menor de 3 años desde un enfoque integral.

Como quedó evidenciado en la investigación y aun cuando el discurso oficial así lo indique, la niñez menor de 3 años no está siendo atendida por el Estado costarricense desde un enfoque de educación y atención integral, entendido este como el proceso evolutivo al que todos los seres humanos estamos involucrados desde el momento de la concepción hasta la muerte, León (1998). Esta autora nos aporta además, que el desarrollo es integral cuando involucra las diferentes dimensiones del ser humano: la salud, la nutrición, lo educativo, las interacciones; y se refiere a la capacidad de que la persona se desarrolle en esos ámbitos de manera integrada o simultánea, y para ello remite al desarrollo físico, cognitivo o intelectual y socioemocional, León (1998).

Es así, como la formación integral nace de la necesidad que tiene el ser humano de ser visto como un todo, sin fraccionamientos de ninguna especie, práctica a la que las personas que tienen filiaciones con la niñez deben seguir para así evitar dejar de lado sentimientos, emociones y relaciones sociales, aspectos que son vitales, puesto que vienen a colaborar en el proceso de formación que se está desarrollando.

En la misma línea, Moraleda (1999, p.13) indica que “el desarrollo integral implica reconocer los aspectos individuales y colectivos, biológicos, psicológicos, sociales, culturales y ambientales que constituyen de manera dinámica y contradictoria al ser social”.

En este sentido, las opciones que ofrece el Estado deberían estar encaminadas a una conciencia colectiva, es decir para todas y todos con la finalidad de que las personas logren un sentido de pertenencia, de utilidad que puedan valorar quiénes son y para qué sirven; es decir aprendizajes para la vida y un lugar en la vida.

Desde la psicología del desarrollo infantil, como lo plantea Cordero (2005), “el sujeto humano requiere de una serie de condiciones concretas para potenciar un desarrollo óptimo” (51), para ello destaca la posición de Vygotsky respecto de la dependencia que tienen los procesos psicológicos superiores en los procesos sociales. Es decir, cobran sentido los procesos de socialización como determinantes o mediadores del aprendizaje. Indica Cordero (2005) cómo Vygotsky puso su atención en observar la forma en que las dinámicas culturales influían en el desarrollo de las personas, y para ello indica,

> El método socio histórico para Vygotsky significa relacionar íntimamente la vida mental y las relaciones sociales, las cuales están mediatizadas por los instrumentos que la cultura tiene y que llegan a estar internalizadas en los sujetos humanos. El acto social, por lo tanto, es una precondición de la conciencia individual. Toda actividad humana es un reflejo de la cultura y de la historia de grupo al que se pertenece. Las acciones están formadas y configuradas históricamente y tienen como fin el control de la actividad humana. (Cordero, 2005, p.54).

La opinión de Codero (2005) se considera una vía interesante para comprender lo que sucede no solo con las intenciones del Estado para la atención de la niñez menor de 3 años, sino cuanto sucede en los espacios en donde se ofrece la educación y atención de ese estamento poblacional.

Agrega también, que para comprender el desarrollo no se puede pensar en un ser aislado o un proceso individual, sino en interacción hacia un “contexto sociocultural

más amplio" (53). En este planteamiento aprovecha las investigaciones de Rogoff y enfatiza en que esta autora visualiza el desarrollo infantil "como un proceso altamente complejo, que no podría ser definido por una sola de sus características" (Rogoff,1993 citada por Cordero, 2005, p.53)

Por su parte Rogoff (1995) se refiere al desarrollo en términos de,

Transformaciones de tipo cualitativo (y también cuantitativo) que permiten a la persona abordar eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo, para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúa y las prácticas culturales.

De acuerdo con lo anterior, las personas se implican unas con otras en las relaciones que logran establecer y se nutren de ellas en el diario vivir, y es, precisamente en esa convivencia, donde construyen herramientas desde prácticas culturales definidas para enfrentar todo lo que acontece a su alrededor. Aunado a ello, una atención integral referida a la satisfacción de las necesidades de la persona, es decir, a los cuidados que se les brinden a las niñas y a los niños durante sus primeros años resulta el complemento adecuado. Al respecto, Aldana (2007) citada por UNICEF (s.f., p. 25) indica: "la atención integral contempla la satisfacción en forma "continua" de "todas" las necesidades básicas de la niñez, que garanticen el desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo, desde antes del nacimiento hasta el ingreso a la escuela primaria" , para ello enfatiza en la importancia de escenarios seguros, sanos, que respondan a los derechos universales básicos.

Por su parte, Fujimoto y Peralta (1998) indican que la atención integral se entiende como "el conjunto de acciones coordinadas que pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas que tienen relación con el desarrollo y aprendizaje humano, acorde a sus características, necesidades e intereses tanto permanentes como variables." (p.18). En dicha definición así como la anterior, destaca, además, de la satisfacción de necesidades básicas, atender el momento de desarrollo que la niña o el niño atraviesa.

Por su parte Arce et al. (2010, p. 29-30) agregan que la atención integral:

Refiere a la capacidad de aplicar voluntariamente el entendimiento a la comprensión de la totalidad, en este caso, la totalidad del niño o niña, tomando en cuenta todas las partes. Las partes, pueden ser contextuales –los escenarios donde se desenvuelve como son la familia, la comunidad, las instituciones- o constitucionales – las esferas física, mental, social, emocional, espiritual de su ser persona. Si se extrapola esta concepción al ámbito institucional, *atención integral*, no es una tarea que pueda asumir una sola organización, sector o contexto, sino que supone la participación de todos desde la definición de objetivos e intervenciones específicas, pero, generadas desde una perspectiva integral de la gestión institucional.

De acuerdo con la definición anterior la atención integral debe ser una acción asumida por todas las personas involucradas con una visión integradora del acontecer y de la cotidianidad, con prácticas que permitan decodificar lo cotidiano, es como señala Orozco (2013, p.10),

Ir desarrollando una sensibilidad hacia los niños, niñas y una actitud de apertura para interpretar su experiencia, un análisis reflexivo sobre los valores de una determinada comunidad de aprendizaje, un análisis sobre lo que presentamos como cultura, sobre lo que como personas adultas ponemos a disposición de los más pequeños, haciendo referencia al análisis de las ecologías de lugares y situaciones que conforman el sentido de nosotros mismos en la cotidianidad.

Práctica que exige un cuestionamiento constante del acontecer en los espacios donde se educa y atiende a la población menor de 3 años.

Aunado a lo anterior, otro de los temas de mayor discusión en la actualidad y relevante en el contexto de esta propuesta es el desarrollo cerebral de las niñas y los niños en los primeros años de vida, al respecto Riera (1996) se refiere al carácter de plasticidad del sistema nervioso, y apunta que las investigaciones sobre el cerebro y el sistema nervioso han alcanzado en estos últimos años metas significativas. “La organización neuronal y sináptica del cerebro, según estas investigaciones, está en desarrollo continuo, pero es sobre todo, en los primeros años cuando es particularmente influenciable, tanto cualitativamente como cuantitativamente por las experiencias que el niño vive” (p.2).

En ese sentido, cabe rescatar los beneficios en otros ámbitos del desarrollo que logra esta población al ser atendida. En la misma posición discutida con anterioridad, Myers (1995, p.7) opina que en cuanto a la atención temprana:

Los descubrimientos científicos en una serie de áreas han demostrado que los programas orientados a los niños pequeños pueden acarrear grandes beneficios, no sólo en términos individuales e inmediatos sino también en términos sociales y económicos a lo largo de toda su vida en cuanto a sus habilidades para contribuir a la familia, la comunidad y la nación.

El mismo autor señala (1995, p.8) "los datos del proyecto High/Scope Perry de Estados Unidos sugieren que la tasa de retorno de la inversión preescolar puede multiplicarse por siete". Un dato esperanzador a partir del cual hay que pensar la educación y atención de la niñez.

Myers, es enfático cuando señala que se debe evitar la tendencia de permitir que se traspase, de la Educación Primaria a la Educación Preescolar, un enfoque academicista, rígido y autoritario frente a la pedagogía. En cambio, se debe intentar transferir el enfoque activo e integral de la Educación Preescolar a los primeros años de la Educación Primaria.

Aparte de dichos estudios referidos por Myers respecto de la importancia de las experiencias tempranas en cuanto a educación y atención de la niñez, existen otros estudios longitudinales que demuestran lo siguiente:

Casi el total de las 20 evaluaciones de programas realizadas en África, Asia y Latinoamérica han registrado efectos significativos en el desarrollo cognitivo, y en algunos casos socio-emotivo, de los niños pequeños. Estos estudios demuestran que las intervenciones más eficaces eran de naturaleza integral (salud, nutrición y desarrollo), se concentraban en los niños más pequeños y desfavorecidos, y tenían duración más prolongada, mayor intensidad y mejor calidad. Suministrar servicios directamente a los niños e incluir un componente activo de educación a la crianza y desarrollo de habilidades de los padres es una estrategia más efectiva que proporcionar solamente información (Engle y otros, 2007) (Siraj-Blatcford y Woodhead 2009, p. 18)

Por su parte Katz (2005), aporta un elemento adicional a los ya señalados respecto de la importancia de la educación y atención de las niñas y los niños menores de 3 años, en su derecho a desarrollarse y aprender en entornos de calidad; para ello puntualiza,

nadie que tenga responsabilidades educativas y de creación de políticas sociales serias para una comunidad o un país en cualquier parte del mundo, discute en contra de la proposición de que las experiencias en los primeros años de vida tienen una poderosa influencia en los años siguientes. (p.9)

Además, la investigación contemporánea sobre desarrollo infantil, plantea la trascendencia que la atención integral de la infancia temprana (0 a 3 años) tiene para para el devenir de las personas, y Raczynski (2006, p. 2) así lo confirma,

La evidencia es contundente: desfases y retrasos en el desarrollo temprano limitan el posterior avance del niño en el sistema educacional y en la vida adulta, al punto que situaciones estresantes de las niñas y los niños a corta edad tienen una alta probabilidad de conducir a conductas disruptivas a edad más avanzada (violencia, delincuencia, alcoholismo y drogadicción, entre otras consecuencias).

Resulta imprescindible partir del hecho de que los primeros años de vida constituyen la base para la formación de personas críticas, solidarias, justas, sensibles y comprometidas con el planeta; un proyecto político que orienta el accionar con ellas a escenarios de crítica constructiva, a compartir experiencias cotidianas congruentes con la realidad, donde se respeten las diferencias y las semejanzas y sobre todo comprometidas con las implicaciones de las acciones sobre el ambiente y de todo el medio circundante; obviamente, sin perder de vista que el desarrollo es un continuum, y con ello se hace referencia a la trascendencia de los otros momentos en la vida de las personas. Al respecto León (1998, p.27) indica:

Sí se sabe que en ciertos momentos de la vida predominan algunos procesos sobre otros, por lo que existen lo que se llama períodos “críticos” para ciertos aprendizajes (Hurlock, 1982), […] dependiendo de lo que suceda durante estos dos primeros años, se empieza a estructurar una personita y una personalidad, […] es una

fase muy importante en la vida del niño, pero que, a la vez, constituye una etapa transitoria más hacia otros momentos muy significativos del ciclo humano.

Los periodos "críticos" referidos por León en la cita anterior, representan elementos fundamentales por considerar en el desarrollo de las niñas y los niños menores de 3 años, pues los otros momentos del desarrollo son relevantes además, en la conformación del ser humano. Lo que sí resulta necesario es evitar academizar esa atención con propuestas rígidas y orientadas al desarrollo de contenidos, en donde se pierde de vista al ser humano por enfocarse en el área académica, por el contrario, se trata de potenciar el desarrollo de la niñez en la cotidianeidad con una visión más holista que le brinde mayores oportunidades, no solo académicas, sino también personales y sociales.

De ahí la relevancia de hacer un alto en el camino y reflexionar acerca de la importancia de insistir en una atención urgente y adecuada para esta población, dado que de acuerdo con los hallazgos de la investigación se hizo patente que el beneficio que recibe esta población cuando es atendida oportunamente es innegable y se revierte en seres humanos seguros de sí mismos, comprometidos con el planeta, empoderados, autogestionarios, autónomos y con un desempeño coherente con estas características.

7.4 Principales hallazgos de la investigación que fundamentan la propuesta

La educación y la atención de la niñez menor de 3 años en Costa Rica está amparada por la política pública dirigida a esta población, la cual procura orientar el trabajo que se realiza en diferentes ámbitos de la sociedad y su finalidad primordial es garantizar el cumplimiento de los derechos humanos. En el caso particular de la niñez y adolescencia en Costa Rica se definieron acciones y procedimientos que la hacen posible y que se describen a continuación.

Anterior a ello, se contaba con un Código de la Infancia desde el año 1932, cuyo abordaje tenía:

Un gran contenido médico y con una visión clara para aquellos niñas y niños abandonadas y huérfanos; es decir, para una cierta clase de personas menores de edad. Este Código estipulaba que los niños, niñas y adolescentes eran objeto de

protección y de caridad: sujetos pasivos sin su condición primordial de personas independientes. (PANI, 1998, p.5).

Como se desprende de la cita anterior, representa una posición desde lo asistencial: procurar que la niñez y adolescencia en riesgo tuviese condiciones de supervivencia. Llama la atención esa expresión "sujetos pasivos sin su condición primordial de personas independientes". Y es que a pesar del tiempo transcurrido y de que hoy existe en un contexto con características diferentes a 82 años atrás, la niñez y adolescencia, por su condición, continúan siendo dependientes, pero cuestionable si pasivos. Hoy, con la investigación realizada sobre el desarrollo de la niñez y la importancia de ese desarrollo para su futuro se hacen ingentes esfuerzos para que las niñas y los niños sean protagonistas y se respeten sus derechos, en el caso de Costa Rica las investigaciones del Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

Tanto los avances científicos en cuanto al desarrollo humano como las transformaciones sociales, exigen que el Código de Niñez y Adolescencia sea conocido por las ciudadanas y los ciudadanos, se concrete, se fortalezca, y por otra parte se traduzca en acciones puntuales como más servicios de atención integral que involucren a la niñez de los diferentes estratos sociales, es decir servicios de calidad, posibilidades que además incluyan a la niñez con discapacidad, y en todas las zonas del país.

7.5 Oferta actual para la educación y atención integral de la niñez menor de 3 años en Costa Rica

Las acciones tendientes a la educación y la atención de la niñez en Costa Rica, están mediatizadas por dos aspectos, a saber: el primero, que da cuenta de lo educativo catalogado como lo formal y que está a cargo del Ministerio de Educación Pública y el segundo constituido por los otros servicios de atención, ubicados desde lo no formal o alternativas a cargo de otras entidades, unas del Estado y otras privadas, donde se comparte la atención de la niñez con otros agentes comunitarios.

En la Constitución Política (1949) se reconoce a la Educación Preescolar como el primer nivel del Sistema Educativo Costarricense, en 1997 se modifica el artículo 78 donde incluye, por primera vez, como obligatoria a la Educación Preescolar que a la

letra dice “La Educación Preescolar y la general básica son obligatorias” (Constitución Política).

Es así como el Ministerio de Educación Pública, (2000, p.xv) especifica,

Al ser reconocida la Educación Preescolar como el primer nivel del Sistema Educativo Costarricense, el desafío actual es desarrollar un programa de calidad, con objetivos definidos, tanto desde la perspectiva técnica como administrativa, que a su vez, sean compartidos por todos los actores involucrados en la práctica cotidiana, que orienten la toma de decisiones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje y se concreticen en la atención de la población infantil menor de 5 años.

De esta manera, el MEP asumió la atención formal de las niñas y niños en edades tempranas, cuya decisión involucró la creación del Programa del Ciclo Materno Infantil en el año 2000, dicho programa se organizó para niñas y niños desde los dos meses de nacidos hasta los cinco años y tres meses.

Sin embargo, a pesar del mandato de la Constitución Política el MEP no ofrece educación a la población menor de 4 años. La cobertura en el Interactivo II para el año 2009 alcanzó el 56,5% (III Estado de la Educación, 2011) cifra que está muy por debajo del Ciclo de Transición que supera el 94% que atiende la población de 5 años y 6 meses hasta el ingreso a primer año. A partir de lo anterior es necesario recordar que es decisión de las familias el ingreso de sus hijas e hijos al sistema formal.

Por otra parte, el Censo de población en Costa Rica 2011, indica que el 11,0% de la población corresponde a personas menores de 6 años, es decir 472,572 niñas y niños de los cuales 338,717 están entre los 0 y los 4 años (7,9%) y 133,855 entre los 5 y 6 años de edad (3,1%). El mismo informe señala que para el año 2011, la población menor de 5 años por condición de asistencia a guardería, maternal o pre-kinder, se comporta de la siguiente manera, del total (338,717) asisten 46,543 niñas y niños, o sea menos del 14%.

Los datos anteriores resultan reveladores, sobre todo, cuando se detalla por provincia la cantidad de niñas y niños que acceden a oportunidades de atención en centros infantiles como se evidencia en la tabla 2.

Tabla 2

Población menor de 5 años según asistencia a guardería, maternal o pre-kínder y sexo, según provincia

	Total	**Asiste**	**No asiste**	**Total**	**Niños**	**Niñas**	**Total**	**Niños**	**Niñas**	**Total**	**Niños**	**Niñas**
Costa Rica	338 717	172 943	165 774	46 543	26 637	22 906	292174	149 306	142 868			
San José	98 802	50 349	48 453	16 162	8 322	7 840	82 640	42 027	40 613			
Alajuela	68 945	35 450	33 495	8 422	4 268							

4 154
60 523
31 182
29341
Cartago
37 279
18 909
18 379
6 840
3 426
3 414
30 439
15 483
14 956
Heredia
30 740
15 599
15 141
5 605
2 831
2 774
25 135
12 768
12 367
Guanacaste
27 999
14 411
13 588
3 231
1 686
1 545
24 768
12 725
12 043
Puntarenas
37 086
19 000
18 086
3 142
1 559
1 583
33 944
17 441
16 503
Limón
37 866
19 225

18 641
3 141
1 545
1 596
34 725
17 680
17 045

Fuente: elaboración propia con datos del Censo de población 2011

Pareciera contradictorio lo que muestra la tabla, claramente se puede leer que la mayoría de las niñas y los niños no asiste a ningún de centro infantil porque se queda en su casa, aunque no hay estudios que revelen quien o quienes los y las atienden en sus hogares. Al respecto, es preciso aclarar que las personas cuidadoras, en la opinión de las especialistas entrevistadas en la investigación realizada para dar sustento a esta propuesta, en la mayoría de los casos, son personas ajenas al núcleo familiar que realizan su trabajo por un salario y no precisamente para ofrecer un desarrollo integral u holista a esa niña o niño.

Con esta información se pueden plantear dos supuestos teóricos, el primero relacionado con la necesidad de la familia actual de trabajar fuera, como es el caso de las madres[8], quienes deben aportar a la economía del hogar, de esta forma el beneficio de la niñez de crecer y desarrollarse en su núcleo familiar ha sucumbido ante una realidad económica que sacó a toda la fuerza de trabajo de la casa reduciendo los salarios, lo que obliga a que exista una o más personas que asuman las necesidades básicas familiares. Ante esta disyuntiva las familias no cuentan con opciones reales para la atención integral de sus hijas e hijos, puesto que su nivel socioeconómico no les permite acceder a servicios de calidad y es cuando optan por enviar a sus niñas y niños a centros infantiles cuyo modelo pedagógico [cuando lo tienen] es academicista o dejarlos al cuidado de una servidora doméstica [cuando se tiene este apoyo a veces ni

8 MIDEPLAN (2009) en su Boletín "realidad Nacional", indica que "las mujeres representan la mitad de la Población Económicamente Activa (EPA) o fuerza de trabajo de las mujeres ha presentado un crecimiento permanente con respecto de la PEA total al pasar del 26% al 30% entre 1985 y 1995, llegando a representar niveles del 35% en el primer quinquenio de la década de los 2000 y hasta del 37,7% en el 2008 según la información de las Encuestas de Hogares de Propósitos Múltiples que realiza y publica anualmente el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)) (p.1). Recuperado de: www.documentos.mideplan.go.cr

esto se puede] como lo indicaron las personas entrevistadas, con lo cual no se resuelve nada, pues no se aporta al desarrollo integral de esta población, y el segundo, que el Estado no tiene dentro de sus políticas de país, la educación y la atención de este grupo poblacional como prioridad debido a la falta de conciencia de su importancia para el desarrollo humano o por el alto costo que representa.

Por otra parte, cuando nos ubicamos en el contexto de lo no formal los servicios públicos para la niñez menor de 3 años que funcionan en el país son los siguientes:

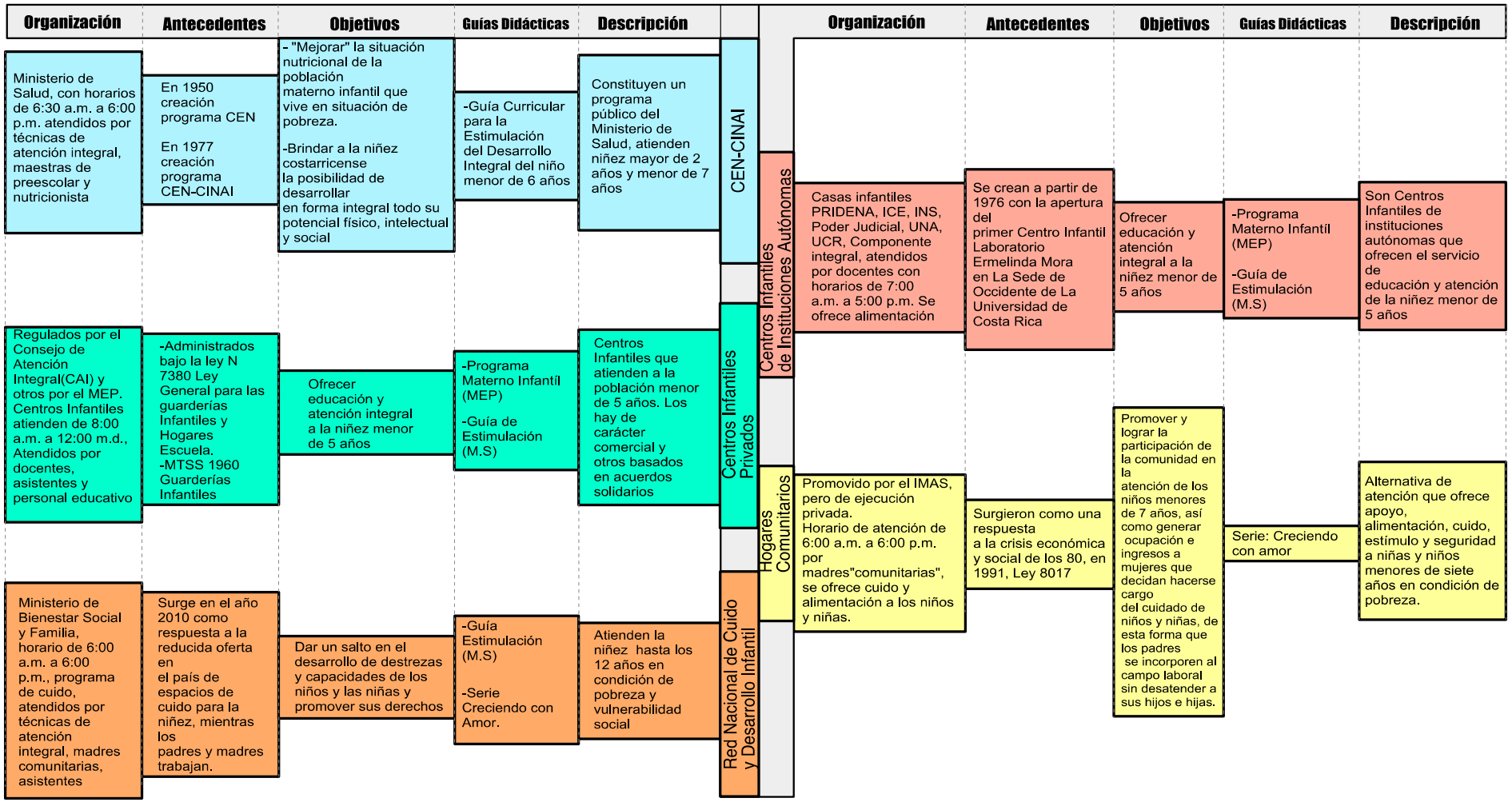
La Caja Costarricense del Seguro Social, con los programas: Control Prenatal (seguimiento del embarazo) y Control del Niño Sano, brinda atención intrahospitalaria durante el parto y consulta de crecimiento y desarrollo en el Primer nivel de atención a niñas y niños de 0 a 7 años.

Además, cuando una niña o niño nace con algún problema de salud se remite al Departamento o Sección de Genética del Hospital Nacional de Niños (HNN) o al Instituto de Investigaciones en Salud de la Universidad de Costa Rica (INISA), para que confirmen el diagnóstico. En el HNN se da seguimiento y el Departamento de Trabajo Social lo remite a alguna organización, fundación, escuela de enseñanza especial o a la escuelita del HNN.

Cabe indicar que las Escuelas de Educación Especial creadas con la idea de atender a la población con discapacidad, ofrecen atención a la niñez menor de 3 años. Amparados en su organización, que establece: *"*el nivel de estimulación temprana pretende brindar la atención requerida a los estudiantes con discapacidad de 0 a 3 años, muchos de ellos referidos por las instituciones hospitalarias", Arce et al. (2010, pág. 15-16).

En Costa Rica se ofrece dentro de la educación y atención no formal a la niñez los siguientes programas: Centro de Educación y Nutrición, Centros de Atención Integral (CEN-CINAI) del Ministerio de Salud, Hogares Comunitarios, Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil, Centros Infantiles Privados y Centros Infantiles de Instituciones Autónomas. A continuación se presenta un esquema donde se consigna la descripción, antecedentes, objetivos. Organización y las guías didácticas que se utilizan para ofrecer educación, atención y cuido a la niñez menor de 3 años en Costa Rica.

Programas no formales para la educación y atención de la niñez en Costa Rica



Las posibilidades para la educación y la atención desde lo no formal descritas

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de Programas de Atención Integral, 2014

anteriormente, muestran, por una parte, lo actuado en Costa Rica para su abordaje y por otra, la intencionalidad de dichos programas.

Los CEN-CINAI, Hogares Comunitarios y la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil, se orientan más al cuidado y atención de la niñez, es decir, un énfasis más hacia la protección social y asistencial, que a lo educativo; mientras que las otras opciones, a saber, centros infantiles privados y centros infantiles de instituciones autónomas, centran su trabajo en lo educativo promoviendo el desarrollo integral de la niñez como meta fundamental.

Las guías programáticas correspondientes a los programas para el trabajo con la niñez en Costa Rica a saber: Guía Curricular para la estimulación del desarrollo integral del niño menor de seis años del Ministerio de Salud (1982), Serie Creciendo con amor del programa Hogares Comunitarios del IMAS (1993), Programa Materno Infantil del Ministerio de Educación Pública (2000), Guía de Educación Inicial “Promoción de la salud en torno al eje de la infancia” (2011) Ministerio de Salud y la Guía para la elaboración de planes de estimulación para la promoción del desarrollo infantil de niños y niñas de 1 a 6 años y 11 meses (2011) Ministerio de Salud; evidencian diferencias de acuerdo con la lógica de acción de la entidad de origen. Aquellos liderados por el Ministerio de Salud Pública pretenden garantizar la salud, las necesidades básicas de alimentación y cuido de esta población primordialmente, mientras que los provenientes del Ministerio de Educación Pública están orientados a la potenciación del desarrollo integral de las niñas y los niños pequeños.

El programa Materno Infantil del MEP (2000), fue elaborado y diseñado en el Departamento de Educación Preescolar basado en la experiencia del equipo de asesoras nacionales y regionales, por una parte, y en respuesta al apoyo a la Política Educativa hacia el siglo XXI, por otra. Conviene destacar que hubo participación de profesionales de diversas entidades incluyendo a las universidades y centros de investigación donde destacan: por la Universidad de Costa Rica, la M.Sc. Silvia Chacón, M.Sc. Lupita Chaves, por el Centro de Estudios del Niño de la Universidad Nacional, la M.Sc. Ana Teresa León Sáenz y la M.Sc. Irma Zúñiga por el

Centro de Investigación y Docencia en Educación de esa misma casa de estudios, y la Dra. Marisela Rojas, por el Instituto Post- Piagetiano de Educación infantil.

En el caso del Programa de Hogares Comunitarios, gestado por el IMAS, fue el Ministerio de Educación Pública quien formuló la Serie Creciendo con Amor, libros con ideas y contenidos de cómo atender a las niñas y los niños, es decir, esa entidad delegó al MEP, en su calidad de experto en materia educativa, la elaboración de los folletos con los cuales las madres comunitarias se apoyarían para la atención de las niñas y los niños a su cargo, como una manera de garantizar que esa experticia de las asesoras nacionales de Educación Preescolar orientarían de la mejor forma el trabajo en los Hogares Comunitarios.

Al respecto Cañas et al., (2007, p. 154) afirman,

En el caso de Hogares Comunitarios las guías "Creciendo con Amor" fueron creadas y editadas por el Ministerio de Educación a inicios de la década de los noventa, la misma consta de once volúmenes que abarcan las diferentes áreas del desarrollo infantil, así como aspectos de la administración de la microempresa.

Sin embargo, las guías no se utilizaban en todos los hogares comunitarios regularmente, lo que constituye un desaprovechamiento de ese recurso didáctico. Al respecto Cañas et al. (2007, p.14) indican, "Aunque existen las guías "Creciendo con amor", estas no son utilizadas en los centros".

Conviene señalar, que se han diseñado otros documentos dirigidos al seguimiento del desarrollo de la niñez mediante el Sistema de Atención Integral e Intersectorial del Desarrollo de la Niñez (SAIID), integrado por la Caja Costarricense del Seguro Social junto con la Universidad de Costa Rica, la Universidad Estatal a Distancia, la Universidad Nacional, el MEP y el Ministerio de Salud, que inicia sus esfuerzos en enero del 2007, con el propósito de coordinar acciones de manera conjunta para "garantizar una atención integral, integrada y continuada de las niñas y los niños". Entre los documentos destacan algunos, cuya autoría corresponde a: Arce, A., González S., Hernández D., Mata, A., Ramírez A., Poltronieri P., Ulate, F., Villalobos E. (2010), los cuales son: "i) *Guía de Atención Integral a las Personas* (componente niño), ii) *la Boleta de referencia y contrarreferencia* (CCSS y MEP). iii) el *Carné de Desarrollo Integral del Niño y de la Niña,* iv) el *Expediente pediátrico (CCSS)* y v) los *Lineamientos para la valoración del desarrollo que aparecen en registros docentes (*MEP)", elaborados entre 2007 y 2008, (III informe Estado de la

Educación 20011, p. 70). Estos se constituyen en un aporte importante para la valoración del desarrollo de la niñez costarricense por parte de funcionarios de la CCSS y MEP.

Todas, representan alternativas con intenciones de apoyo al desarrollo de la niñez costarricense, no obstante, unas posicionadas en el paradigma tradicional o positivista y otras en marcos teóricos contemporáneos que enfatizan en la importancia del ser humano y su construcción de conocimiento en interrelación con el contexto, resulta fundamental insistir en que la investigación que dio origen a la propuesta no consideró dentro de su análisis el trabajo práctico en los escenarios donde se atiende a la niñez menor de 3 años, ese es un tema pendiente por investigar.

Otra oferta para la atención de la población infantil la constituye una propuesta, no convencional, como son los Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica (JAPAIC) y Organización de Madres-Maestras (OMMA), movimiento liderado en Costa Rica por la Dra. Teresita Cordero Cordero, investigadora del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. El Hospital Nacional de Niños, y el Hospital Calderón Guardia también ofrecen atención a niñas y niños menores de 3 años en escuelas para padres y otros programas.

7.6 Lineamientos para fortalecer el desarrollo de la niñez menor de 3 años desde un enfoque de Educación y atención integral dirigidos al Estado costarricense

A partir del escenario descrito respecto del estado de la educación y atención de la niñez menor de 3 años en Costa Rica, se presenta una serie lineamientos agrupados bajo siete ejes temáticos que derivan de la construcción del conocimiento realizada en la investigación. Y para una mayor comprensión se presentan a continuación:

1. La educación y atención de la niñez menor de 3 años debe orientarse a formar personas para ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir.
2. Los programas para la atención de la niñez menor de 3 años deben partir de un enfoque integral y crítico.
3. La niñez un estamento poblacional protegido y amado por las familias y la sociedad en general educación y atención como derechos infantiles.

4. Los ambientes cotidianos deben favorecer el desarrollo integral de la niñez.
5. La atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años alude a un trabajo compartido de diferentes especialidades, educación, salud, psicología, nutrición y el involucramiento familiar.
6. Todas las acciones tendientes al desarrollo de la niñez deben procurar involucrar además, a la familia y las oportunidades y capacidades de la niñez.
7. La formación continua de las personas que participarán en los diferentes programas de atención a la niñez.

Lineamiento 1

El Estado costarricense garantizará la difusión permanente en medios de comunicación masiva y la discusión en espacios académicos de la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia y el Código Nacional de la Niñez y la Adolescencia.

Lineamiento 2

El Estado costarricense beneficiará a todas y todos los niños sin distinción alguna, mediante la incorporación de programas destinados a la atención integral de la niñez menor de 3 años.

Lineamiento 3

El Estado costarricense invertirá en la población menor de 3 años de manera prioritaria con el propósito de construir una mejor sociedad.

Lineamiento 4

El Estado debe garantizará el cumplimiento de la PNNA y el Código de la Niñez, a través de diversas acciones donde se evidencie su responsabilidad de atención y educación de la niñez menor de 3 años pues se indica que tiene un enfoque de derechos el cual no se hace efectivo.

El Estado creará una ley para ampliar la licencia post parto de las madres que trabajan fuera del hogar.

El Estado creará subsidios para las familias cuya finalidad sea lograr la permanencia de alguno de sus progenitores en el hogar para que esté al cuidado de las niñas y los niños durante su primer año de vida, atendiendo con ello la relevancia

del apego en los primeros años y sus implicaciones para el resto de la vida emocional de las niñas y los niños.

Lineamiento 5

El Estado modificará la normativa existente referida a la niñez en Costa Rica, porque indica que tiene un enfoque de derechos pero que no se cumple de manera que lo ideal es adaptarla a las exigencias del enfoque de atención y educación integral de la niñez menor de 3 años en sus diversas realidades, con el fin de respetar sus derechos fundamentales.

Lineamiento 6

El Estado dará un salto en el posicionamiento jurídico en relación con la política pública destinada a la niñez hacia una práctica con un carácter pedagógico integral.

Lineamiento 7

El Estado deberá garantizar que en su gestión administrativa y curricular los programas destinados a la educación y atención de la niñez respondan a un enfoque holista y crítico.

Lineamiento 8

El Estado costarricense deberá promover el uso de la expresión “educación inicial” al referirse a las niñas y niños menores de 6 años, toda vez que es la denominación más adecuada para representar la identidad de ese nivel.

Lineamiento 9

El Estado posicionará la educación y atención de la niñez menor de 3 años desde una visión más humanista y de derechos de las niñas y los niños, que les provea calidez, valoración y estima de su valía como seres interrelacionados, que con base en la dinámica que la circunda formarán su propia estructura moral y emocional.

Lineamiento 10

El Estado costarricense propiciará que las niñas y los niños se consideren como seres únicos, con capacidad de amar y necesidad de ser amados, con voz, con una alma cultivable, no como estudiantes ni alumnos, sino como niñas y niños

sujetos de derechos, en quienes se debe mantener la capacidad de asombro y amor por la naturaleza, seres interconectados que actúan en una red impredecible de intersubjetividades entre pares y que potencialmente brindarán al mundo una transformación oportuna.

Lineamiento 11

El Estado costarricense integrará a los grupos familiares potenciadores como primeros agentes educativos, en cuanto a la formación de sus hijos e hijas.

Lineamiento 12

El Estado garantizará que las actividades que se planifiquen para las niñas y los niños menores de 3 años, sean actividades significativas para el desarrollo de la niñez, considerando que son seres activos en interacción con sus pares y otras personas adultas.

Lineamiento 13

El Estado realizará la evaluación como proceso sistémico e indispensable en la planificación de los programas orientadores de la educación y atención de la niñez menor de 3 años como una forma de garantizar su pertinencia y relevancia.

Lineamiento 14

El Estado costarricense garantizará la formación continua de docentes de Educación Inicial así como la actualización del personal que atienda a la niñez menor de 3 años.

Lineamiento 15

El Estado invertirá en la niñez menor de 3 años para garantizar la calidad de los servicios que se ofrecen a esta población, considerando que deben responder no solo a la legislación existente para salvaguardar sus derechos, sino también, a su desarrollo óptimo.

Lineamiento 16

El Estado enfocará todas las acciones para que la atención de la niñez involucre a la población de los 0 a los 6 años y 11 meses en tanto actualmente en Costa Rica el ingreso al I año de la Enseñanza General Básica es a partir de los 7 años.

Lineamiento 17

Las universidades estatales y privadas promoverán que las actividades académicas sustantivas se orienten a la formación de futuros ciudadanos que sean capaces de procurar el desarrollo de su hijas e hijos como seres humanos integrales.

Lineamiento 18

El Estado garantizará la incorporación de componentes educativos que propicien el desarrollo de una conciencia comprometida con la niñez menor de 3 años en los programas dedicados a su educación y atención.

Lineamiento 19

El Estado costarricense dispondrá los recursos necesarios para la educación y atención de la población menor de 3 años en todo el territorio nacional.

Lineamiento 20

El Estado costarricense fortalecerá acciones intersectoriales para la educación y atención de la niñez de manera que esa conjunción de miradas y esfuerzos permita un verdadero desarrollo integral de esa población, tales como SAIID y la Red Interinstitucional para la Niñez y la Adolescencia.

Lineamiento 21

El Estado costarricense creará la logística necesaria para supervisar los centros de educación y atención infantil y así garantizar su calidad.

Lineamiento 22

El Estado garantizará que las personas quienes estén a cargo de la niñez menor de 3 años en centros infantiles, sean adultas con formación en educación inicial para que garanticen una atención oportuna y les faciliten experiencias entre la cultura, la naturaleza y promuevan ambientes que permitan la formación para la vida.

Lineamiento 23

El Estado costarricense deberá propiciar el trabajo en diadas para la educación y atención de la niñez menor de 3 años que conlleve un trabajo reflexivo y de coevaluación respecto del accionar con las niñas y los niños.

Si bien es cierto los lineamientos presentados emergen de un proceso de investigación, se requieren ciertas condiciones para llevarlos a la práctica lo cual no riñe con la viabilidad que tienen. A partir de esa premisa se presentan algunos aspectos que concretizan la propuesta en si puesto que señalan detalles pertinentes para su ejecución.

Desde esta perspectiva, la propuesta que se presenta, trata de orientar a las personas que toman decisiones relacionadas con la educación de las niñas y los niños, por tal razón, están dirigidos al Ministerio de Educación Pública, al Ministerio de Salud, a la Caja Costarricense del Seguro Social, al Ministerio de Trabajo y a las universidades estatales y privadas aprobadas por el CONESUP, en el entendido de que se conviertan en entes ejecutores y potenciadores de una cultura enfocada a la educación y atención integral de la niñez menor de 3 años.

Cabe destacar que para el logro del cambio propuesto es necesaria la aprehensión de un referente teórico y conceptual coherente con dicho enfoque, desde donde se supondría que las personas tomadoras de decisiones sean las primeras en su empoderamiento y en consecuencia orienten las acciones a la consecución de dicha propuesta.

Por otra parte, resulta fundamental desde el posicionamiento epistemológico de la propuesta destacar que las niñas y los niños menores de 3 años se desarrollan de manera particular con el acompañamiento de otras personas adultas y pares que juntos son portadores de cultura y que establecen interrelaciones que los potencian y les permiten desarrollar habilidades para la vida, lo cual permite realizar una propuesta coherente con dicho planteamiento en el afán de que se logre el desarrollo integral de esta población.

Si bien es cierto la normativa costarricense ha contemplado desde hace muchos años a la niñez en general para su educación y atención, lo que la realidad nos muestra es que existe un bajo impacto en la cobertura de este estamento poblacional de la niñez menor de 3 años por parte del Estado, debido a la falta de apoyo político y económico. Es decir, el accionar en materia de niñez en el país responde a mandatos sociales instaurados en posiciones estereotipadas respecto del cuido y atención de esa población, entre ellas, que la niñez menor de 3 años debe estar al cuidado exclusivo de las mujeres madres y en los hogares, aún cuando no reciban la atención y educación que ameritan por parte de sus progenitores, lo

cual demuestra el desconocimiento respecto de la relevancia de la educación y atención de la niñez en los primeros años para su desarrollo.

Los lineamientos planteados tienen como objetivo principal contribuir a que se concreten las políticas públicas existentes y destinadas a la niñez menor de 3 años, a quienes se les atiende de manera parcial en programas y proyectos del Estado y el accionar que actualmente se visualiza de su parte, en ese sentido, la atención está concentrada en poblaciones con vulnerabilidad como son las niñas y los niños que proceden de hogares bajo la línea de pobreza o riesgo social.

A manera de conclusión resulta fundamental plantear que para ser congruente con el enfoque propuesto es imperativo que el Estado asuma mediante las instituciones rectoras de la educación y atención de la niñez, una cultura de la educación continua y la investigación permanente de manera que se garantice un accionar coherente con las últimas teorías del desarrollo humano.

7.7 Valoración de la propuesta

Al ser esta una propuesta dirigida al Estado costarricense y orientada a reconocer los derechos de la niñez menor de 3 años, tal como lo establece el Código de la Niñez y la Adolescencia, deberá ser implementada en todo el territorio nacional y evaluada en un plazo de cinco años después de su puesta en práctica.

7.7.1 El impacto de la propuesta se valorará bajo los siguientes criterios:

1. Fortalecimiento de la educación y atención desde un enfoque integral para la niñez menor de 3 años en Costa Rica.
2. Aprehensión de un referente teórico y conceptual de educación y atención integral de la niñez menor de tres años, por parte de todas las personas involucradas en su educación y atención.
3. Guías programáticas dirigidas a la educación y atención de la niñez menor de tres años, desde un enfoque integral.
4. Formación continua de docentes de Educación Inicial.

El impacto deberá evidenciarse desde las siguientes variables

7.7.1.1 Acceso:

Deberá evidenciarse una ampliación del sector de la primera infancia por parte del Estado costarricense para fortalecer la educación y atención de la niñez menor de 3 años desde un enfoque integral, sin que ello signifique lograr una cobertura total, pues existen diversidades en las demandas de la educación y atención de la niñez según los diferentes grupos de edad y las circunstancias familiares, lo que si constituye un imperativo es facilitar el acceso a la educación y atención de esta población a todas las niñas y los niños cuyas familias así lo deseen.

6.7.1.2 Enfoque integral:

Se valorará de manera conjunta con las personas involucradas en la educación y atención de la niñez menor de tres años, a saber: docentes autoridades del Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, personas que atienden los centros infantiles, las familias y la niñez, con el afán de evidenciar la aprehensión del referente teórico y conceptual correspondiente al enfoque integral propuesto.

Ello deberá evidenciarse, en la relación del adulto- niño, en el accionar docente que atienda diferentes aspectos como: salud, nutrición, educación y socialización, para que la niñez menor de tres años logre un desarrollo físico, cognitivo o intelectual y socioemocional adecuado.

7.7.1.3 Guías Programáticas:

Se valorará con el replanteamiento de guías programáticas dirigidas a la educación y atención de la niñez menor de tres años, posicionadas desde un enfoque de educación y atención integral de la niñez menor de tres años.

7.7.1.4 Pertinencia:

Se valorará la pertinencia de la propuesta en su totalidad, tomando en cuenta las necesidades evidenciadas en la investigación y cómo esta vendría a solventar algunas de ellas. En este sentido, se deberá reflejar una mayor participación y compromiso de las familias en la educación y atención de sus hijos e hijas, guías programáticas y personas involucradas en la educación y atención de la niñez posicionados desde un enfoque de educación y atención integral, el consecuente cambio en el accionar de las personas adultas quienes atienden a las niñas y los niños, una niñez atendida en su integralidad y una sociedad que garantiza el bienestar de sus integrantes al invertir en niñez, lo cual significa seres humanos seguros de sí mismos, proactivos, comprometidos con el país y sensibles ante la preservación del planeta.

7.7.1.5 Articulación:

Se valorarán los beneficios que trae una coordinación consensuada entre las diferentes entidades involucradas en la educación y atención de la niñez menor de tres años, a saber: MEP, Ministerio de Salud, Municipalidades, organizaciones nacionales y comunales, entre otras. Dichos beneficios se evidenciarán en el logro de propuestas multidisciplinarias, más enriquecedoras, con unidad de criterios, coherentes con el enfoque propuesto y sostenibles mediante el beneficio otorgado a esta población y el fortalecimiento del SAIID y la Red Interinstitucional para la Niñez y la Adolescencia.

7.7.1.6 Equidad:

Se valorará de acuerdo con la incursión de los niños y las niñas menores de tres años a los programas de educación y atención desde un enfoque integral y en igualdad de condiciones.

7.7.1.7 Sostenibilidad:

Se evidenciará mediante el beneficio constante que reciben los niños y las niñas, el cual se hace patente en aspectos como: niños que desarrollan habilidades para la vida, seguros de sí mismos, que establecen relaciones interpersonales sanas, con alta autoestima conocedores de quiénes son y de su papel en la sociedad. Otra forma tangible de cristalizar esta propuesta en nuestro país es responsabilizarnos como actores sociales de la población menor de 3 años, y elaborar un proyecto para su valoración en la Asamblea Legislativa, donde se nos rebaje un uno por ciento del salario de todas las personas trabajadoras y aportar, de manera regular, que podría ser mensualmente, para un proyecto de seguimiento integral de la niñez menor de 3 años, de carácter universal. Posterior a ello, sensibilizar y concienciar a la población respecto de que a la familia hay que informarla, no formarla, pues sin lugar a duda la niñez tiene que ser prioridad del Estado. Es decir, la idea es ampliar y disponer de un tiempo prudencial de un año para que ya sea la madre o el padre estén a cargo de su hija o hijo.

7.7.2 Estrategias:

Organización de diversas actividades dirigidas a favorecer la educación y atención de la niñez menor de tres años, desde un enfoque integral. Estas deberán orientarse al diseño de currículos coherentes con el enfoque propuesto, que conlleven al mejoramiento de la gestión educativa y administrativa y a la educación

continua de docentes u otras personas que estén a cargo de la niñez. Lo cual se concretaría en talleres, charlas, grupos focales, seminarios, foros, mesas redondas, entre otros, donde se discuta el enfoque que más se ajusta a la educación y atención de la niñez menor de 3 años, con una frecuencia trimestral de manera que se le ofrezca seguimiento a las acciones planteadas mediante metas e indicadores donde se evidencie en lo concreto lo propuesto. Es importante aclarar que con el término educación continua se hace referencia a la actualización docente que se requiere, sobre todo hoy, donde la investigación reviste gran importancia y la neurociencia cada vez nos aporta y desafía en cuanto a la atención de la niñez menor de 3 años. Con la formación inicial, deberán organizarse, además, foros de discusión desde temáticas relacionadas con la educación y atención de la niñez menor de 3 años, en los cuales deberán participar todos los entes, instituciones y ministerios, con el fin de reflexionar acerca de temas inherentes a dicha población y de que todas y todos asumamos la responsabilidad de incluirlos y atenderlos.

Fortalecer la Red Interinstitucional para la Niñez y la Adolescencia de manera que se conformen alianzas entre los sectores público y educativo. Impulsar acciones intersectoriales para acompañar la educación y la atención de la niñez, desde el aporte de diferentes disciplinas e instituciones, ministerios u organizaciones para la realización de investigación y estudios de impacto social, con profesionales de diversas áreas de formación, a saber: psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, sociólogos, economistas, administradores, pediatras, nutricionistas, especialistas en neurociencia, psicopedagogos, docentes de Educación Inicial, entre otros, que atiendan la integralidad de la niñez desde un enfoque de derechos, y que pueda estar cobijado por los principios de un ente rector como es el Ministerio de Bienestar Social y Familia existente en Costa Rica.

Diseño de nuevas guías programáticas, o la modificación de las actuales para que respondan a las necesidades de educación y atención de la niñez menor de tres años, desde un enfoque integral. Para ello, crear un sistema de gestión del conocimiento para compartir aprendizajes.

Fortalecimiento y mejora de la infraestructura, para ello se proponen acciones concretas como: espacios dispuestos para la niñez cuyas condiciones físicas, materiales y ambientales sean espacios donde las niñas y los niños menores de 3 años participen en la preparación del ambiente utilizando el contexto, de manera que rete el intelecto, la creatividad, la iniciativa, la participación, y provean a la niñez disfrute y desarrollo personal. De igual manera, deberán ser ambientes seguros, iluminados, cómodos, propiciadores de actividades lúdicas, de socialización y el ocio, sin perder de vista que no son exclusivamente espacios cerrados, sino más bien, a espacios informales, abiertos o al aire libre, para aquellos casos en los cuales las familias lo requieran.

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta es el horario, de manera que deberá existir flexibilidad de horarios en los servicios, para que garanticen la permanencia de la niñez en actividades que les resulten interesantes y provechosas, y con ello evitar el fraccionamiento del tiempo de acuerdo con tópicos específicos. Es decir, que las niñas y los niños trabajen con mayor libertad de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Por otra parte, no se debe perder de vista la ubicación de los centros de educación y atención infantil, ya que deberán ubicarse en sitios seguros y protegidos, así como accesibles y cercanos para las familias, que garanticen la integridad de las niñas y los niños que lo requieran. Además, que brinden cobertura a la mayor cantidad posible de esta población que así lo requiera.

Potenciar a las familias desde su propia cultura y con los recursos que poseen, pues estas se consideran los primeros agentes educativos de los hijos e hijas, conocen las particularidades del desarrollo de estos, establecen nexos, propician actividades para el desarrollo de las niñas y los niños y a partir de ahí construyen habilidades para la vida que les provee satisfacción, confianza, respeto, y no únicamente habilidades académicas conducentes a la preparación para la escuela.

Es importante destacar que la propuesta anterior fue diseñada con la finalidad de que el Estado costarricense la considere en la educación y atención de la

niñez menor de 3 años a partir de ahora. No obstante, es imperativo aclarar que los conceptos de atención y educación son inseparables, pues un servicio de calidad para la niñez debe estar adscrito a ambos términos. Por otra parte, cabe señalar que el estudio que dio origen a esta propuesta abordó como eje la niñez menor de 3 años junto con las opciones de educación y atención que el país ofrece mediante programas formales y no formales dirigidos a ese grupo poblacional. Aunque es necesario enfatizar en que a pesar de los esfuerzos del Estado Costarricense con programas que abiertamente plantean la importancia del desarrollo integral de la niñez el accionar propuesto se sigue posicionando desde un paradigma positivista, de ahí la intención de esta propuesta. Asimismo, es importante evidenciar que existen otros escenarios, además de los estatales, donde se atiende y educa a la niñez menor de 3 años como son los centros privados, los hogares y otros servicios no convencionales, sin embargo estos no fueron objeto de estudio de la presente investigación. Al respecto conviene señalar que esta propuesta no pretende, bajo ninguna circunstancia, la institucionalización de la educación y atención de la niñez menor de 3 años, ni mucho menos, obligar a las familias a tomar la decisión de utilizar estos servicios si su deseo y posibilidades es atender a sus hijas e hijos desde los hogares y bajo sus propias condiciones, siendo coherentes con un enfoque de derechos.

Referencias bibliográficas

Arce A., González S., Hernández D., Mata A., Ramírez A., Poltronieri P., Mungia R. y Ulate F. (2011). *Atención Integral de desarrollo de niñas y niños en Costa Rica: Fortalecimiento intersectorial*. (CCSS-MEP-MS).

Arce A., González S., Hernández D., Ramírez A., Poltronieri P. y Ulate F. (2010). *Sistema de atención integral e interinstitucional del desarrollo de niñas y niños en Costa Rica*. Versión preliminar. (MEP-MS). San José, Costa Rica.

Arias, G. (2012). *La familia, la educación y el desarrollo infantil*. Universidad de La Habana. La Habana: Cuba.

Blanco, M.R. (2004). *Education of quality for all starts in the early infancy*. (UNESCO).

Brazelton B., Greenspan S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Grao.

Calvo, A., Campos, S., Mata, J., Morera, A., Naranjo, T., Vargas, K. (2012). *Un análisis histórico crítico de la política social de cuido para la niñez en Costa Rica*. Memoria del Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

Cañas M., Mora G., Navarro A., Ruiz E., Solano R. (2007). Programas no formales para la atención integral a la niñez en Costa Rica: Aciertos y Limitaciones. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-26.

Chavarría G. (1993). *Tendencias políticas de la Educación Preescolar: el dilema de la madre trabajadora*. San José: Universidad de Costa Rica.

Chavarría, G., Orozco, C., Ovares,M., Obando, M., Rivera, M. (2007). *Problematización en torno a una educación inicial holista y crítica*. (Avances de Investigación) Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Chavarría, G., Orozco C. (2007). "*El ecoanálisis como puerta de entrada a la deco-dificación de lo cotidiano: aperturas hacia una educación posible*". (Informe de investigación) Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Chavarría, M. C.; Orozco, C.; Chacón, Y.; Ovares, M.; Obando, M. del M. (2000), "*la formación del preescolar como cosmovisión: en busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible*". Revista Educación 24(2), 115-132.

Chavarría, M. (2012). Historiando a Montessori: desde el feminismo y socialismo utópico hacia su compromiso como pioner del holismo. *Actualidades investi-gativas en educación*, Universidad de Costa Rica 12(3), 1-33.

Chaves L. (2007b.). Reseña histórica de los planes de formación de docentes en Educación Preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Cos-ta Rica (1966-2007). *Actualidades Investigativas en Educación*, 7, Número es-pecial, 1-25.

Consejo Nacional de Rectores (2009). *Tercer Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Estado de la Nación.

Constitución política de Costa Rica. Recuperado en http://www.tramites.go.cr/ma-nual/espanol/legislacion/ConstitucionPolitica.pdf, 3 de noviembre 2011.

Cordero, T. (2005). Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: Compren-diendo los significados de las actividades del Jardín. (Tesis doctoral). Univer-sidad de Costa Rica, CR.

D'Antoni M., Gómez J., Gómez L., soto J. (2013). La escuela en cuentionamiento. Diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes. San José, Costa Rica: Editorial Arlekin.

Da Costa M. (2007). La infancia desde una perspectiva post-estructural y transformaciones que supone para la educación pre-escolar. Conferencia presentada en el Congreso Internacional Repensando la Educación Parvularia en América Latina. Universidad Central de Chile, Santiago, Chile.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas. Barcelona, España: Editorial Graó.

Eurydice. (2009). Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales. Recuperado de http://www.eurydice.org y http://www. educacion.es/cide/eurydice).

Fujimoto, G., Peralta, V. (1998). Las Políticas en Desarrollo Infantil Temprano. Diagnostico y Estudios Recientes sobre la no Escolarización. Washington

García, G., Pérz, O., Poltronieri, P. (2011). *Guía de Educación Inicial "Promoción de la salud en torno al eje de la infancia"*. San José, Costa Rica.Ministerio de Salud.

Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 año*s. Madrid: Morata.

Gurdián-Fernández, A. (comp.).(1999). UNICEF: *Política social y educación en Costa Rica*. San José, Costa Rica: UNICEF.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2011). X *Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Resultados Generales / Instituto Nacional de Estadística y Censos.* --1 ed.-- San José, C.R. : INEC.140 p. il.

Jalongo, M; Fennimore, B; Pattnaik, J; Laverick, D; Brewster, J; & Mutuku, M: (2004). Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Edu-

cation. (version electronic) Early Childhood Education Journal, 32 (3). Doi 1082-3301/04/1200-0143/0.

Jaramillo, L. VIII. (2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte. 108-123*.

Katz, L. (2005). *Perspectivas Educativas en la Primera Infancia*. Santiago: LOM.

León, A. (2002). *El maestro y el niño: la humanización del aula*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.

Mideplan. (2009). *Realidad Nacional*. Boletín. Recuperado en www.documentos.-mideplan.go.cr. [consulta, julio 2014]

Ministerio de Educación Pública. (2004). *Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil Educación Preescolar*. 1 ed. San José: MEP.

Moraleda, M. (1999). *Psicología del desarrollo: infancia, adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alfomega.

Myers, R. (1995 a). La Educación Preescolar en América Latina: el estado de la práctica. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americans.

Orozco C. (2013). Problematización en torno a una educación inicial holista y crítca. Informe final de investigación. San Ramón, Universidad de Costa Rica.

PANI-UNICEF. (2009). *Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica 2009-2021*. San José, Costa Rica.

PANI. (1998). *Código de la niñez y la Adolescencia.* San José, Costa Rica.

Peralta, V. y FujimotoG. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI.* Chile: Orgnaización de Estados Americanos (OEA).

Peralta, V. (1996). *El Currículo en el Jardín Infantil*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Peralta, V. (2005). *Nacidos para ser y aprender.* Buenos Aires, Argentina: Infantojuvenil.

Peralta, V. (2007). *Tendencias y desafíos de la Educación Infantil en el siglo XXI*. Una mirada desde Latinoamérica. Conferencia presentado en el Congreso Latinoamericano: Repensando la Educación Inicial de la Universidad Central de Chile, Santiago, Chile.

Peralta, V. (2008). El Derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación* 47 pp. 33-47.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2009). *Décimo sexto Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*, Resumen. Consejo Nacional de Rectores. San José Costa Rica.

Raczynski, D. (2006). *Política de infancia temprana en Chile: Condicionantes del desarrollo de los niños*. Santiago de Chile. EXPANSIVA: Universidad de Chile.

Riera, M. (1996). El ciclo 0/3 en los planes de estudio de la especialidad de educación infantil: un compromiso ético y profesional. *Revista (electrónica) Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, I (0), 1997.

Rogoff, B. (1995). Aprendices del pensamiento. Buenos Aires: Paidós.

Rojas, J. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. Pensamiento crítico, Revista electrónica de Historia (1) 1-39. Chile.

Simonstein S. (2007). *Tendencias Mundiales en la Educación Inicial de la Universidad Central de Chile*. Santiago, Chile.

UNED (2014). *Propuesta lineamientos de política institucional 2014-2018*. Recuperado en www.uned.ac.cr. [consulta, febrero 2014].

UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos.* Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo 1990. Recuperado en www.unesco.org.

UNESCO (2007). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia.*

UNICEF. (s.f). *Nuevo enfoque de la educación y atención infantil: Plan de formación.* Recuperado en www.oei.es. [consulta, diciembre, 2013].

UNICEF. (2011). *La infancia en Costa Rica*. Recuperado en http://www.unicef.org/costarica/children.html, 20 octubre de 2011.

Wernicke, C. (1994). *Educación Holística y Pedagogía Montessori*. Educación Hoy. No. 10 pp.1-11.

A modo de cierre del proceso de investigación en lo administrativo

Tal como se indicó en la solicitud de ampliación de vigencia presentada se variaron los objetivos del proyecto toda vez que la investigación respondía a mi

proyecto de Tesis Doctoral, en el Programa de Doctorado Latinoamericano de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, proceso que cerró en el mes de setiembre 2014.

Con el propósito de dar mayor alcance en términos de impacto social, político y económico al proyecto de investigación, se consideró que "Tendencias y desafíos de la Educación infantil en niños y niñas menores de tres años en Costa Rica", tal como se inscribió ante la Vicerrectoría de Investigación, representaba sólo una parte del objeto de estudio de interés, de manera que la definición de "Atención integral de la niñez menor de 3 años: análisis prospectivo de la política educativa", resulta más pertinente para designar el proyecto. Se aprovecha la coyuntura del informe final para señalar que una vez celebrada la defensa pública ante la Universidad Estatal a Distancia, se estructurarán tres artículos científicos.

Presupuesto utilizado por partidas y por año

Partida	*Monto por año 2008*	*Monto año 2009*	*Monto año 2010*
1-03-03 Impresión, encuadernación y otros	**50.000**		
1-05-01 Transporte dentro del país	**70.000**		
1-05-02 Viáticos dentro del país	**100.000**	**100.000**	
2-99-01-04 Útiles y materiales de imprenta y fotografía	**25.000**		
2-99-01-05 Útiles y materiales de computación	**75.000**	**50.000**	
2-99-01-03 Útiles y materiales educacionales y		**10.000**	

deportivos			
2-02-03-00 Alimentos y bebidas		**25.000**	
2-99-03 Productos de papel, cartón e impresos	**20.000**		
2-99-99 Otros materiales y suministros	**45.000**		
6-02-02-01 8 horas estudiante por 10.5 meses	**245.532,00**	**283.752,00**	**332.363,00**
Total	**630.532,00**	**468.752,00**	**332.363,00**

Referencias

A

Álvarez, M. Castro, A. Garro, y otras. (2003*) Las creencias que poseen las docentes, las directores y los padres de familia en relación con el apresto del grupo interactivo II.* Memoria del seminario de graduación para el grado de licenciatura en educación preescolar. Universidad de Costa Rica.

Arce Ana, González Sunny, Hernández Dora, Mata Adelaida, Ramírez Ana, Poltronieri Patricia, Mungia Rose Mary y Ulate Freddy. (2011). *Atención Integral de desarrollo de niñas y niños en Costa Rica: Fortalecimiento intersectorial.* (CCSS-MEP-MS).

Arce Chacón, María; Simón Moreira, Carmen & Villalobos Rojas, Geysel (1993) Agua Miel. San José. Editorama.

Arce Chacón, María; Simón Moreira, Carmen & Villalobos Rojas, Geysel (1993) 1-2- Agua, Tierra y Sol. San José. Editorama.

Arce Chacón, María; Simón Moreira, Carmen & Villalobos Rojas, Geysel (1993) Brinca La Tablita. San José. Editorama.

Arce Chacón, María; Simón Moreira, Carmen & Villalobos Rojas, Geysel (1993) Colorín Colorado. San José. Editorama.

Arce Chacón, María; Simón Moreira, Carmen & Villalobos Rojas, Geysel (1993) Dame la Mano. San José. Editorama.

Arce Chacón, María; Simón Moreira, Carmen & Villalobos Rojas, Geysel (1993) Los Niños y las Niñas son así. San José. Editorama.

Arce Chacón, María; Simón Moreira, Carmen & Villalobos Rojas, Geysel (1993) Mi mundo Verde y Azul. San José. Editorama.

Arce Chacón, María; Simón Moreira, Carmen & Villalobos Rojas, Geysel (1993) Trabajando Juntos. San José. Editorama.

Arce Patricia, Salas Kattia. (2006). *Diseño y validación de un perfil profesional que puede servir de fundamento para un programa de formación de docentes para la atención de niños de 0 a 3 años*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar, Universidad Nacional, Costa Rica.

Alvarado Gabriela, Arias Kattia, Solórzano Andrea y Lady Vásquez (2010). *Coincidencias y discrepancias entre el perfil teórico profesional de*

Educación Preescolar vigente en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica y el perfil práctico que desarrollan las profesionales de Educación Preescolar, de la Dirección Regional de Educación de Occidente, que trabajan con niños(as) del nivel Interactivo II, Ciclo Materno Infantil. Proyecto final de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar, Sede de Occidente.

Arce Ana, González Sunny, Hernández Dora, Ramírez Ana, Poltronieri Patricia y Ulate Freddy. (2010). *Sistema de atención integral e interinstitucional del desarrollo de niñas y niños en Costa Rica*. Versión preliminar. San José, Costa Rica.

ACODESI. (1999). La Formación Integral y sus Dimensiones. Bogotá.

Alzate Piedrahita, M.V. (s.a) Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista Electrónica Ciencia Humana, Nº. 28.* Recuperado http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/ revistas/rev28/alzate.htm/

Araujo, A.M. (_aestr.). (2004). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire.* Barcelona: Editorial GRAÓ.

Arciniegas Darlene, García Gustavo. (2007). Metodología para la planificación de proyectos pedagógicos de aula en la Educación Inicial. *Actualidades Investigativas en Educación, Volúmen 7,* (1), 1-37.

Apple, Michael.W. (1991). *Política cultural y educación.* Madrid: Morata.

Adams, D. (2002) *The Importance of early childhood education.* Extraído el miércoles 19 de agosto desde www.helium.com

B

Barnet, W.S. y Boocock, S.S. (1998). Cuidado temprano y educación para niños en la pobreza. Promesas, programas y resultados a largo plazo. Albany, State University of New York Press.

Black, S. (Setiembre 2008) Early Education, Later Success. [version electrónica] *American School Board Journal,* 195(9) 61-63. **Extraído desde https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=33958703&lang=es&site=ehost-live**

Brazelton Berry, Greenspan Stanley. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Grao.

Brito Pia, Boller Kimberly, Yoshikawa Hirokuzo. (2011). Quality of Early Childhood Development Programs in Global Contexts Rationale for Investment, Conceptual Framework and Implications for Equity. Social Policy Report V25 #2.

Bronfenbrenner, U. (1972) Two Worlds of Childhood: US and USSR. New York: Simon and Schuster.

Bruder Mary, Dunst Carl. (2005). Personnel Preparation in Recommended Early Intervention Practices: Degree of … *Early Childhood Special Education; Spring 2005;25,1; Academic Research Library p.25.*

Blanco, M.R. (2004). *Education of quality for all starts in the early infancy.* (UNESCO).

Barnnes, J. (2005). *El sentido común en la educación de los más pequeños***.** España: NARCEA.

Barrantes Bertha, Corrales Ericka, González Viviana, Rodríguez Eilyn. (2005). *Análisis de las estrategias metodológicas utilizadas por las docentes que atienden niños y niñas de 2 a 4 años de edad.* Seminario de Graduación presentado para optar por el grado de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar, Universidad Nacional, Costa Rica.

Bedoya, D. (2005) *Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico***.** Sexta edición. Bogotá, Colombia: Ecoediciones.

Bernard van Leer Foundation. (_aest 2005). Respuestas a niños pequeños en situaciones de posteinergencia. *Espacio para la infancia,* Número 23.

Bernard van Leer Foundation. (Diciembre 2005)**.** Niños carentes de cuidado parental: Alternativas cualitativas. *Espacio para la infancia*, Número 24.

Bernard van Leer Foundation. (Julio 2008).La educación infantil: El desafío de la calidad**.** *Espacio para la infancia*, Número 29

Bernard van Leer Foundation. (Junio 2006). Violencia contra los niños pequeños: Un terna

espinoso. *Espacio para la infancia***,** Número 25.

Bernard van Leer Foundation. (Junio 2007)**.** Promoviendo la inclusión social y el respeto por la
diversidad en los primero años. *Espacio para la infancia*, Número 27.

Bernard van Leer Foundation. (Noviembre 2004).La participación de la primera infancia: ¿retórica o una creciente realidad? *Espacio para la infancia*, Número 22

Bernard van Leer Foundation. (Noviembre 2007). Fortaleciendo el ambiente de Cuidado del niño pequeño. *Espacio para la infancia*, Número 28.

Borzone, I. La lectura de cuentos en el Jardín Infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhe,* mayo 2005, vol.14, (1), p. 192 – 209. ISSN 0718 -2228.

Boujon, C. (2004). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar***.** Madrid: Narcea

Brooker, L., Woodhead M. (2008). El desarrollo de identidades positivas. *LA PRIMERA INFANCIA EN PERSPECTIVA 3.* Universidad Abierta: Reino Unido.

Bruer, John. (2000). *El mito de los tres primeros años*. Barcelona: Paidós

Bruder Mary, Dunst Carl. (2005). Personnel Preparation in Recommended Early Intervention Practices: Degree of … *Early Childhood Special Education; Spring 2005; 25,1;* Academic Research Library pg.25.

Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Bueno, G. (2002). El concepto de creencia y la idea de creencias. *Revista Crítica del presente,* (10), 2-15.

C

Campbell Philippa, Milborune Suzanne. (2005). Improving the Quality of Infant-Todder are Through Professional Development. *Topics in Early Childhood Special Education: Spring 2005;25,1;* Academic Research Library pg.3

Consejo Nacional de Rectores (2008). Segundo Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Estado de la Nación.

Consejo Nacional de Rectores (2011). Tercer Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Estado de la Nación.

Chavarría, M. C. (2003). La no-directividad o la programación como modelos de planificación y evaluación: falsos opuestos en busca de diálogo. *Revista Educación* (UCR), Vol. 27, No. 1.

Chavarría González, María Celina, Orozco Castro, Cynthia. (2007). "*El ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: aperturas hacia una educación posible".* (Informe de investigación) Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Chavarría González, María Celina, Orozco Castro, Cynthia. (2007). "*El ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: aperturas hacia una educación posible".* (Informe de investigación) Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Chaves, Lupita. (2001). *Develando la acción pedagógica en un salón de clase de educación inicial*. (Tesis Doctoral) Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.

Chaves Lupita. (2004). Hacia una educación infantil de calidad. *Educación,* 28(1): 55-69, 2004.

Chaves, Lupita. (2007a.). *"Importancia de la atención integral a la niñez"* En Memoria Primera Bienal Mundial "Educación, Estimulación y Desarrollo Infantil". Universidad Nacional.

Chaves Lupita. (2007b.). Reseña histórica de los planes de formación de docentes en educación preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (1966-2007). *Actualidades Investigativas en Educación***,** 7*, Número especial,* 1-25.

Cañas María, Mora Grettel, Navarro Ana, Ruiz Elisa, Solano Rocío y Usaga. (2007). *Programas no formales para la atención integral a la niñez en Costa Rica: Aciertos y Limitaciones*. *Actualidades Investigativas en Educación***,** 7(3), 1-26.

Carballo, Sonia. (2006). Desarrollo humano y aprendizaje: prácticas de crianza de las madres jefas de hogar. *Actualidades Investigativas en Educación***,** 6*(2),* 1-19.

Chavarría María Celina. (1993). *Tendencias políticas de la educación preescolar: el dilema de la madre trabajadora*. San José: Universidad de Costa Rica.

Chavarría María Celina. (1995). *El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante*. San José: Universidad de Costa Rica.

Chavarría, M. C.; Orozco, C.; Chacón, Y.; Ovares, M.; Obando, M. del M. (2000), "la formación del preescolar como cosmovisión: en busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible". *Revista Educación* 24(2), 115-132.

Chavarría, M.C.; Orozco, C.; Chacón, Y.; Ovares, M. (2000) "Aciertos y vicisitudes en la búsqueda de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible: la decodificación de lo cotidiano como herramienta teórico-práctica". *Revista Costarricense de Psicología. 31,* 23-46.

Chavarría María Celina, Obando Milagro y Orozco Cynthia. (2009). *Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano en las prácticas formativas en los programas de atención a la niñez en los Centros Infantiles Universitarios*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Chavarría, María Celina. (2003). Una educación inicial comprometida hacia la paz y el desarrollo sostenible. *Revista Educación*, 27(2).

Chavarría González, María Celina, Orozco Castro, Cynthia, Ovares Gutiérrez, Mabel, Obvando, María del Milagro, Rivera Vargas, Marina (2007). *Problematización en torno a una educación inicial holista y crítica***.** (Avances de Investigación) Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Consejo Nacional de Rectores. *Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*, 2010. Costa Rica # 16.

Consejo Nacional de Rectores. *Tercer Estado de la Educación 2011*. San José, Costa Rica: Estado de la Nación.

Constitución política de Costa Rica. Recuperado en http://www.tramites.go.cr/manual/espanol/legislacion/ConstitucionPolitica.pdf, 3 de noviembre 2011.

Cordero, Teresita. (2005). *Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: Comprendiendo los significados de las actividades del Jardín.* (Tesis doctoral). Universidad de Costa Rica, CR.

Cambi, F. (2005). *Las Pedagogías del siglo XX*. Madrid, España: Editorial Popular SA,

Cerdas Jeanneth, Martonel Karla. (2006). Intervención pedagógica con niños y niñas menores de tres años: experiencia en la Casa Infantil Universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, Volúment 6**,** *(1),* 1-16.

Cordero, Teresita. (2009). *Madres Maestras de Centroamérica: Herencia de nuestras memorias*. San José, C.R.: UCR.

Colom,A., Bernabeu, J., Domínguez, E, y o Sarramona, j. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*._Cuarta Edición. Madrid España: Ariel.

D

Diana. (2007a). *Programas no formales para la atención integral a la niñez en Costa Rica: aciertos y limitaciones*. Trabajo final de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad de Costa Rica.

Da Costa María (2007). *La infancia desde una perspectiva post-estructural y transformaciones que supone para la educación pre-escolar.* Conferencia presentada en el Congreso Internacional Repensando la Educación Parvularia en América Latina. Universidad Central de Chile, Santiago, Chile.

Darragh, J. (2007) Universal Design for Early Childhood Education: Ensuring Access and Equity for All. [versión electrónica] *Early Childhood Education Journal*, 35 (2). doi: 10.1007/s10643-007-0177-4

Downs, A; & Strand, P. (2006) Using Assessment to Improve the Effectiveness of

Early Childhood Education. [versión electrónica] *Journal of Child & Family Studies,* 15, 671-680. doi 10.1007/s10826-006-9080-7

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil.Perspectivas posmodernas*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Díaz F., Hernández G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.* México: Mc Graw Hill.
De Andraca,A.et al. (2007). *Políticas educativas para la niñez trabajadora: Hacia la erradicación del trabajo infantil en Centroamérica y República Dominicana*. Santiago de Chile: PREAL.

Downs, A; & Strand, P. (2006) Using Assessment to Improve the Effectiveness of Early Childhood Education. [versión electrónica] *Journal of Child & Family Studies,* 15, 671- 680. doi 10.1007/s10826-006-9080-7

E

Esquivel Francisco. (2001). *Costos de los programas de atención integral para niños menores de seis años*. Costa Rica, UNICEF.

Eurydice. (2009). *Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. Recuperado de http://www.eurydice.org y http://www. educacion.es/cide/eurydice).

Elkin, D. (s.f.). *Schooling the Postmodern Child.* Extraído el miércoles 19 de agosto desde
http://www.waldorflibrary.org/Journal_Articles/RB3101.pdf

Educación Inicial Modalidades No Escolarizadas. Recuperado 12 de marzo 2012. http://www.oei.es/linea3/inicial/costaricane.htm-

F

Fernández, K. (2005). *Características de la Inteligencia Emocional en niñas y niños con talento*
en Areas lingüística y Lógico-matemática. (Tesis de licenciatura en Psicología) Universidad de Costa Rica.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Focault, M (2003). *La arqueología del saber***.**Vigésimo primera edición. D,F, Méjico: Siglo XXI Editores S.a

Forman, G; & Hall, E. (Otoño 2005) Wondering with Children: The Importance of Observation in Early Education. *Early Childhood Research & Practice,* 7 (2)*.* **Extraído el jueves 17 de setiembre desde** http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/forman.html

Fujimoto, G (s.£). *Las Políticas en Desarrollo Infantil Temprano*. Diagnostico y Estudios Recientes sobre la no Escolarización. Washington

G

Gallagher Peggy, Rhodes Cheryl, Darling Sharon. (2004). Parents as Professionals in Early Intervention: A Paren Educator Model. *Topics in Early Childhood Special Education; Spring 2004; 24,1;* Academic Research Library pg.5

Gardner, J; & Walsh, G. (Primavera 2005) Assessing the Quality of Early Years
Learning Environments. *Early Childhood Research & Practice,* 7 (1). **Extraído el jueves 17 de setiembre desde** http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/walsh.html.

Gil, M. y Sánchez, O. (2004). *Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. Ministerio de Educación*, Venezuela.

Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.

Graue, E; Kroeger, J; & Brown, C. (Spring 2003) The Gift of Time: Enactments of Developmental Thought in Early Childhood Practice. *Early Childhood Research & Practice,* 5 (1). **Extraído el jueves 17 de setiembre desde** http://ecrp.uiuc.edu/v5n1/graue.html.

Grillo Milena León Ana, Mora Alfredo, Rodríguez Iván. (2010). *Perspectivas estratégias y técnicas sobre La Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (Propuesta de las organizaciones sociales que trabajan en el sector de niñez)*. San José, Red Nacional de Cuido.

Guzmán, J. (2002). *Políticas Nacionales en niñez de 0 a 6 años: COSTA RICA 2002-2010.* Universidad de Costa Rica.

Grillo Milena, León Ana Teresa, Mora Alfredo, Rodríguez Ivan.(2010). *Perspectivas estratégicas y técnicas sobre La Red Nacional de cuido y Desarrollo Infantil. Propuesta de las Organizaciones Sociales del Sector Niñez*. San José, Costa Rica.

Gallagher Peggy, Rhodes Cheryl, Darling Sharon. (2004). Parents as Professionals in Early Intervention: A Paren Educator Model. *Topics in Early Childhood Special Education; Spring 2004; 24,1;* Academic Research Library pg.5

García, J. (2009). Informe parcial proyecto de investigación. Universidad de Costa Rica.
Instituto de investigación en educación.

Gardner, J; & Walsh, G. (Primavera 2005) Assessing the Quality of Early Years Learning Environments. *Early Childhood Research & Practice,* 7 (1). **Extraído el jueves 17 de setiembre desde** http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/walsh.html

Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. España: Morata.

Giroux Henry. (1995). *Los Profesores como intelectuales, hacia una pedagogía Crítica del aprendizaje.* Recuperado de:
http://www.educacionemocional.cl/documentos/escuela02.pdf

Goetz, J. y LeCompte M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* España: Morata.

Goldberg, B. (2003). *Vivir el embarazo a plenitud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Gurdián, Alicia. (2007a). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Agencia Española de Cooperación Internacional.

Gurdián, Alicia. (2007b). *Una mirada crítica a la educación*. Costa Rica: Universidad de

Costa Rica.

Graue, E; Kroeger, J; & Brown, C. (Spring 2003) The Gift of Time: Enactments of Developmental Thought in Early Childhood Practice. *Early Childhood Research & Practice,* 5 (1). **Extraído el jueves 17 de setiembre desde** http://ecrp.uiuc.edu/v5n1/graue.html

Grillo M., León A., Mora A., Rodríguez I. (2010). *Perspectivas estratégias y técnicas sobre La Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (Propuesta de las organizaciones sociales que trabajan en el sector de niñez)*. San José, Red Nacional de Cuido.

H

Hernández,M., Rodríguez, J. (2007). *Compendio de prácticas en América Latina: educación y niñez trabajadora*. El Salvador: CARE.

I

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2011). X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Resultados Generales / Instituto Nacional de Estadística y Censos. --1 ed.-- San José, C.R. : INEC.140 p. il.

Imbemón, F. y otros. (2005). *Vivencias de maestros y _aestros.* Barcelona, España: Editorial McGraó.a

J

Jalongo, M; Fennimore, B; Pattnaik, J; Laverick, D; Brewster, J; & Mutuku, M: (2004). Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. (version electronic) *Early Childhood Education Journal*, 32 (3). Doi 1082-3301/04/1200-0143/0.

Jaramillo, L. VIII. (2007). *Concepción de infancia*. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte. 108-123. ISSN 1657-2416

Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje.* Madrid: Narcea.

Juárez, P. (2006). *Pequeños emocionalmente grandes*. México: Grijalbo

K

Katz, Lillian. (2003). Lookin at he quality of early childhood programas. *Child Care Information Exchange 84,* 17-18

Kaplan, D. y Korinfeld, D. (editores). (2001). *Niñez Temprana*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas

Katz, Lillian. (2005). *Perspectivas Educativas en la Primera Infancia*. Santiago: LOM.
Karoli, (1998).

L

Landers, Cassie; Mercer, Raul; Helia, Molina; Mary,Eming Young. (2004). *Desarrollo integral en la Infancia: Una Prioridad para la Salud.* Manual de Desarrollo Temprano para Profesionales de la Salud. Johnson and Johnson Pediatric Institute.

Landers, Cassie, Mercer Raúl, Molina Helia, Eming Mary (2005). *Desarrollo integral en la infancia: una prioridad para la salud.* Estados Unidos: Johnson and Johnson Pediatric Institute.

León, Ana Teresa. (2001). *Desarrollo y atención del niño de 0 a 6 años.* Primera parte. Costa Rica: EUNED

León, Ana Teresa. (2001). *Desarrollo y atención del niño de 0 a 6 años.* Segunda parte. Costa Rica: EUNED

León, Ana Teresa. (2001). *Desarrollo y atención del niño de 0 a 6 años.* Tercera parte. Costa Rica: EUNED

León, Ana Teresa. (2002). *El maestro y el niño: la humanización del aula*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.

León, A. Vicente, R. (2005). *Propuesta de Políticas de Niñez y Adolescencia* (S.¡)

León, Ana Teresa., Pereira Zulay, (2004). *Desarrollo humano, educación y aprendizaje* Educare: VI, p. 69-93

López, F. (2007). *La escuela infantil: observación privilegiado de las desigualdades*. Barcelona, España: GRAO.

M

Ministerio de Educación Pública. (2004*). Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil Educación Preescolar***.** 1 ed. San José: MEP.

Myers, Rober. (1995 a). *La educación preescolar en América Latina: el estado de la práctica.* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americans.

Myers, Robert. (1995 b). *Los doce que sobreviven*. México, D.F.: UNICEF

Magallón, M. (2007). *Escala para la Evaluación de los Problemas Emocionales y de Conducta en Niños y Niñas en Edad Escolar*. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio".

Marín, Edwin. (2003). *El aporte de la enseñanza del inglés al desarrollo económico de Costa Rica***.** Tesis para optar por el grado de doctor, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

Martínez, M. (1997). *Comportamiento humano*. México: Trillas S.A.

Maya, A. (2003) *Conceptos básicos para una Pedagogía de la del Ternura*. Bogotá: Colombia; Ecoediciones.

Meléndez, L. (2003). *Nuevas ideas acerca de la estimulación del desarrollo integral en los infantes.* Heredia, UNA.

Ministerio de Educación Pública (2002). *Educación Preescolar en Costa Rica Consideraciones y Lineamientos para el Desarrollo de la Práctica Pedagógica en el Nivel Preescolar.* San José, Costa Rica.

Murillo María A.. (2006). *Pasado y presente de la Enseñanza de la Lengua Española en la Educación Preescolar Costarricense*. *Actualidades Investigativas en Educación, Volúment 6, No 3,* 1-35.

McElroy, R. (2007) *Effects of the Early Start Preschool Curriculum on the Achievement of Third Grade Students Who Follow Standard Assessment Measures for English and Mathematics.* (Documento ERIC) Extraído el sábado 22 de agosto desde http://eric.ed.gov/

O

Organización de Estados Americanos OEA (2007*). Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia.* V Reunión de Ministros de Educación. 15 y 16 de noviembre de 2007. Cartagena de Indias, Colombia.

Organización de Estados Iberoamericanos (2000). *En la Construcción de una Pedagogía de Párvulos del Siglo YU. Aportes desde latinoamericana.* España: Organización de Estados Iberoamericanas.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE),

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura,

Fondo de Cultura Económica. (2003). *Niños pequeños, grandes desafíos Educación v atención en la infancia temprana.* México

Orozco Cynthia. (2007). El ecoanálisis como mediación psicopedagógica: Experiencia en el Centro Infantil Ermelinda Mora. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(1).

Oswalt, A. (2007) *Early Childhood Emotional and Social Development: Identity and Self-Esteem.* Extraído el miércoles 19 de agosto desde www.MentalHelp.net

Ostrovsky, G. (2006). *Cómo construir competencias en niños y desarrollar su talento.* Buenos Aires: Círculo Latino Austral.

P

Peralta, Victoria. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos Latinoamericanos del siglo XXI.* Santiago de Chile: Andrés Bello.

Peralta María Victoria. (2007). *Tendencias y desafíos de la Educación Infantil en el siglo XXI. Una mirada desde Latinoamérica.* Conferencia presentado en el Congreso Latinoamericano: Repensando la Educación Inicial de la Universidad Central de Chile, Santiago, Chile.

Peralta, Victoria. (2005). *Nacidos para ser y aprender***.** Buenos Aires, Argentina: Infantojuvenil.

PANI. (1998). *Código de la niñez y la Adolescencia*. San José, Costa Rica.

PANI-UNICEF. (2009). *Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica 2009-2021*. San José, Costa Rica.

Porras G., Vargas R. y Vargas M. (2010). *Tendencias teóricas que influyen en la Educación Infantil Formal para niñas y niños menores de 3 años en los circuitos 01 y 06 de la Dirección Regional de Educación de San Ramón*. (Proyecto final de Graduación para optar por el

grado de Licenciatura en Educación Preescolar). Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Proyecto Multinacional de Educación Básica (PREDE/OEA)

Peralta, M.V. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades.* Santiago de Chile: Andrés
Bello.

Papalia, D. (2004). *Psicología del desarrollo***.** Madrid: Mcgraw-Hill.

Papalia, D. Wendkos, S. Y Duskin, R. (2005). *Psicología del Desarrollo: de la Infancia a la Adolescencia.* Novena Edición. México: McGraw Hill. (Parte 4).

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2007).
Muchos por hacer. Informe de progreso educativo de Centroamérica y la República Dominicana.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica).
Estado de la Educación/Consejo Nacional de Rectores. – 3 ed. –San José Costa Rica. 2011

Q

Quesada, Rolando. (2007). *Educación superior pública Costarricense: análisis porspectivo y desafíos de la Universidad de Costa Rica*. (Tesis de Doctorado Latinoamericano en Educación., Universidad Estatal a Distancia).

R

Raczynski, Dagmar. (2006). *Política de infancia temprana en Chile: Condicionantes del desarrollo de los niños*. EXPANSIVA: Universidad de Chile.

Reimers, Fernando. (1992). *Necesidades de una política de Educación Infantil en América Latina y el Caribe*. *BOLETIN 28*, Proyecto Principal de Educación.

Revadeneira, Mercedes y Rolla Andrea. (2006). *¿Por qué es importante y como es una Educación Preescolar de calidad? Expansiva*

Román Isabel y Morales N. (2009). *Demanda potencial de cuido infantil según estructura de los hogares: el caso de costa Rica.* San José, Programa Estado de la Nación.

Retamal, L. (2006). Importancia del juego en el desarrollo integral infantil. Consultado en 05, 21, 09 en http://www.edufuturo.com/educacion.php?c=1751.

Riera, María A. (1996). El ciclo 0/3 en los planes de estudio de la especialidad de educación infantil: un compromiso ético y profesional. *Revista (electrónica) Interuniversitaria de Formación del Profesorado, I (0), 1997.*

Rivadeneira, Mercedes y Rolla Andrea. (2006). ¿Por qué es importante y como es una Educación Preescolar de calidad? *Expansiva.* Recuperado de http://primerainfancialac.org/publicaciones/all/thumbnails/5.1.3-Educacion-preescolar-calidad.pdf

Rivera, José. "La educación infantil en el siglo XXI" *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 47.* Santiago de Chile: 1998

Rodríguez, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como eje transversal.* Barcelona: Oikos-tau

Rogoff, Bárbara. (1995). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Román Isabel y Morales N. (2009). *Demanda potencial de cuido infantil según estructura de los hogares: el caso de costa Rica.* San José, Programa Estado de la Nación.

Rojas, J. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Pensamiento crítico, Revista electrónica de Historia* (1) 1-39. Chile.

S

Sauma, P. (2009). *Propuesta de promoción de aumento de infraestrauctura de cuido de niñas y niños con la participación de sectores alternativos.* Informe final de consultoría realizada para el Inamu. San José, Inamu.

Sauma, P. (2010). *El cuidado de niños y niñas en Costa Rica: Análisis del contexto actual y lineamientos para la acción de Unicef en el corto plazo.* Fondo Naciones Unidas- España para el Logro de los Objetivos del Milenio (F ODM), Programa Conjunto: Una Ventanilla Única para la Empleabilidad, el Empleo y el Emprendedurismo de las Personas Jóvenes en Desamparados y Upala, SNU, UNICEF.

Simonstein S. (2007). *Tendencias Mundiales en la Educación Inicial de la Universidad Central de Chile*. Santiago, Chile.

Siteal IIPE - UNESCO / OEI (2008). Estadísticas de tendencias educativas en

América Latina. Argentina: SITEAL (http://www.siteal.iipe-oei.org/).

Sauma Pablo (S.F.). *El cuidado de niños y niñas en Costa Rica: Análisis del contexto actual y lineamientos para la acción de UNICEF en el corto plazo*. Programa Conjunto: Una Ventanilla Única para la Empleabilidad, el Empleo y el Emprendedurismo de las Personas Jóvenes.

Sacristán, José Gimeno (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid:Morata.

S. de Constance, B. (2005). *Más que maestros.* Buenos Aires. Publicaciones Aliansa.

SalvatierraV. (2000). *Psicobiología del embarazo y sus trastornos*. Barcelona: Martínez Roca.

Sánchez, Marta. (2000). *Una nueva mirada a los procesos de lectura y escritura* (Tesis de Doctorado Latinoamericano en Educación, Universidad Estatal a Distancia).

Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.

Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Soto C., Violante R. (2003). *En el jardín maternal.* Buenos Aires: Paidós.

Szasz, I., Lerner, S. (1996*). Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad.* México: El Colegio de México.

Schweinhart, L. (2002) *Making Validated Educational Models central in Preschool Standards.* (Documento ERIC servicio de reproducción número PS030628) Extraído el sábado 22 de agosto desde http://eric.ed.gov/

Stegelin, D. (2002) *Early Literacy Education: First steps towards dropout prevention. Effective strategies for school improvement and dropout prevention.* (Documento ERIC servicio de reproducción número PS030865) Extraído el sábado 22 de agosto desde http://eric.ed.gov/

Schneider, A; Ramires, V; Gomes, M; & Almeida, L. (2009) *The Better Early Childhood Development Program: An Innovative Brazilian Public Policy.* Current Issues in Comparative Education, 11, 24-32. Extraído el sábado 22 de agosto desde http://eric.ed.gov/

T

The United Nations Children's Fund UNICEF. (s.f.). *Childhood.* Extraido el martes 25 de agosto desde http://www.unicef.org/bolivia/children.html

Terré, O. (2005). *Estimulación multisensorial*. Lima: Studio 7 ediciones.

Terré, O. (2007). *Neurodesarrollo: estimulación temprana*. Costa Rica: Editorial Santa Paula.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempo de neoliberalismo*. España: Morata.

Torres, R. M. (2000). *Una década de Educación para todos: La tarea Pendiente.* Buenos Aires: UNESCO

The Albert Shanker Institute (2009) *Preschool Curriculum: What's in it for Children and Teachers.* (Documento ERIC) Extraído el sábado 22 de agosto desde http://eric.ed.gov/

The United Nations Children's Fund UNICEF. (s.f.). *Childhood.* Extraido el martes 25 de agosto desde http://www.unicef.org/bolivia/children.html

U

Universidad de Costa Rica (2005). V Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica, EDNA. San José, Costa Rica.

UNICEF. (2011). *La infancia en Costa Rica.* Recuperado en http://www.unicef.org/costarica/children.html, 20 octubre de 2011.

Universidad de Costa Rica (2005). V Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica, EDNA. San José, Costa Rica.

University of California, Los Angeles. (2001) *Early development and learning from the perspective of addressing barriers. An introductory package.* (Documento ERIC servicio de reproducción número PS029551) Extraído el sábado 22 de agosto desde http://eric.ed.gov/

V

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

6.ANEXOS

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

ANEXO 1

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

Entrevista a docentes en servicio
que atienden la población infantil menor de tres años.

1. ¿Qué la motivó a estudiar Educación Preescolar?

   _____
   _____
   __

2. ¿Cuál es su formación profesional?

   _____
   _____
   __

3. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente de niñas y niños menores de 3 años?

   _____
   _____
   __

4. ¿Cómo se siente usted dirigiendo el proceso educativo de niñas y niños menores de 3 años?

   _____
   _____

5. ¿Al iniciar su trabajo con niñas y niños menores de 3 años encontró obstáculos, si fue así, cuáles fueron?

6. ¿Cuáles son, según su criterio, las capacidades más relevantes en las niñas y niños menores de 3 años?

7. Describa su desempeño docente en un día normal, (qué actividades realiza, cómo es la relación con los niños/as).

8. ¿Qué criterios utiliza para planificar la acción docente con niñas y niños menores de 3 años?

9. Refiérase a las estrategias metodológicas que le han sido más útiles para el trabajo con niñas y niños menores de 3 años.

10. ¿En qué se basa para orientar su labor educativa con niñas y niños menores de 3 años?

11. ¿Se presentan elementos que obstaculizan su labor docente en el trabajo con niñas y niños menores de 3 años?

_____

_____

__

12. Refiérase al tipo de recursos metodológicos que utiliza con las niñas y los niños, ¿con qué criterio los selecciona, cómo los adecua a la edad?

---

13. Con respecto a los niños podría describir el desempeño que tienen en una jornada. Qué hacen, cómo actúan, cómo es la relación con los otros niños y niñas y con usted.

_____

_____

__

14. Todo proceso educativo requiere ser evaluado, especialmente en el desempeño de sus actores, refiérase a cómo usted logra valorar el desempeño de sus estudiantes. ¿Y el suyo?

_____

_____

__

15. ¿Cuáles, según su opinión y experiencia, deben ser las características o cualidades que debe tener la docente que atienda a niñas y niños menores de 3 años?

_____

_____

__

16. ¿Considera usted que los niños /as menores de 3 años deben ser atendidos por las familias o en un centro infantil? ¿Por qué?

_____

_____

__

17. ¿Qué debe caracterizar, de acuerdo a su formación docente, un ambiente para la atención de niñas y niños menores de 3 años?

_____

_____

__

18. ¿A qué criterio responde la distribución horaria para trabajar con niños y niñas menores de tres años?

_____

_____

__

19. Según su opinión, ¿en qué beneficia a un país tener cobertura en educación formal para niños y niñas menores de tres años?

_____

_____

__

20. Exprese tres razones fundamentales de la importancia de trabajar con niñas y niños menores de tres años.

_____

_____

__

21. ¿Qué limitaciones existen en su centro educativo para trabajar con niñas y niños menores de 3 años?

_____

_____

__

22. ¿Considera usted que una docente con formación a nivel preescolar está capacitada para atender niñas y niños menores de 3 años?

_____

_____

__

23. Algunas recomendaciones que pueda ofrecer al respecto del trabajo con niñas y niños menores de 3 años.

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

Muestra entrevistas.

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

ANEXO 2

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

	Programa Materno Infantil	Política Nacional Para la Niñez y la Adolescencia	Red Nacional de Cuido	Creciendo con Amor	Ventanas en el Mundo Infantil	Guía de Estimulación Temprana M.S	Programa Ciclo Materno Infantil M.E.P
ENTIDAD DE ORIGEN							
PRINCIPIOS							
ROL DE LA NIÑA Y DEL NIÑO							
COMPROMISO DEL ESTADO							
EVOLUCIÓN							
COBERTURA							
LINEAMIENTOS TEÓRICOS							
LINEAMIENTOS GENERALES ORIENTADORES							
ROL DE LA FAMILIA							

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

ANEXO 3

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

ANEXO 4

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

ANEXO 5

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

28º SIMPÓSIO MUNDIAL DA OMEP
OMEP WORLD SYMPOSIUM
SIMPOSIO MUNDIAL DE LA OMEP
SYMPOSIUM MONDIAL DE l'OMEP
Certificamos que
Helvetia Cárdena Leitón
participou do 28° Simpósio Mundial da OMEP, com o tema "Primeira Infância no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo", realizado em Campo Grande-MS, no período de 18 a 21 de julho de 2012, com carga horária de 40 horas.
Painelista, com o tema Las Prácticas Pedagógicas en el Nivel Inicial, su Incidencia en la Pertinencia Cultural Costarricense: Miradas Multiples
"Primeira Infância no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo"
"Early Childhood in the 21st Century: children's right to live, play, explore and learn about the world around them"
"Primera Infancia en el Siglo XXI: derecho de los niños de jugar, vivir, explorar y conocer el mundo"
"La Petite Enfance dans le 21 eme Siecle: le droit des enfants de vivre, jouer, explorer et comprendre le monde"
OMEP/BRASIL
Maria Aparecida Salmaze
Presidente da OMEP/BRASIL
Ingrid Pramling Samuelsson
President of OMEP/WORLD

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

ANEXO 6

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN INTEGRAL PARA EL DESARROLLO DE LA NIÑEZ MENOR DE 3 AÑOS EN COSTA RICA: UNA DEUDA DEL ESTADO COSTARRICENSE

Education and integral attention for the development of early childhood (under 3 years old) in Costa Rica: a Costa Rican State's debt

Helvetia Cárdenas Leitón[9]

Resumen

Este es un artículo científico derivado de un proceso de investigación en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, cuyo tema versó sobre **La educación y atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica**. Cabe resaltar que el acercamiento al tema se realizó desde el paradigma cualitativo y el método de análisis elegido fue el hermenéutico-dialéctico, el cual permitió profundizar en algunos documentos, así como interpretar el discurso de las personas actuantes. Para la recopilación de la información se utilizó el análisis documental de diferentes fuentes bibliográficas, las propuestas programáticas existentes en el país para la atención de este grupo poblacional, la Política Nacional para la Niñez y Adolescencia y el Código de Niñez y Adolescencia, la entrevista en profundidad y grupos focales con especialistas en diversas áreas que tienen filiaciones con esta población, las personas que atienden a las niñas y los niños menores de 3 años. Entre las principales conclusiones que se obtuvieron se evidencia la escasa injerencia del Estado costarricense para fortalecer la educación y atención integral de la niñez menor de 3 años en Costa Rica y su accionar indiferente que no permite que dicha educación se convierta en una realidad.

Palabras clave

Educación y atención, niñez menor de tres años, estado costarricense,

Abstract

9 Doctora en Educación, Máster en Psicopedagogía, Licenciada en Administración Educativa y Educación Preescolar, Universidades CONARE. Directora del Recinto de Grecia y Sub-directora del Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica.

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

This is a scientific article derived from research work as part of the PhD on Education from the Costa Rican Distance Education University, the main topic of which was **Education and integral attention for the development of early childhood (under 3 years old) in Costa Rica.** It is worth mentioning that the approach to the subject was developed from the qualitative paradigm. Data analysis was based on the hermeneutic-dialectic method, which allowed to examine some documents in greater depth. It also helps to interpret the speech of people involved. The main tools to compile the information were: the document analysis of different bibliographic sources, the programmatic proposals existing in the country for the attention of this population group, the National Policy for Children and Adolescents, the Children and Adolescents Code, the in-depth interview and focus groups with experts in several areas that affiliated with this population, people who care for children under 3. Among the main findings, there is a clear little interference of the Costa Rican State to strengthen education and integral attention of early childhood (under 3 years old) in Costa Rica and their indifferent actions that do not allow that education to become a reality.

Key words

Education and attention, childhood under three years old, Costa Rican State.

Introducción

A pesar de la creación del Código de la Niñez y la Adolescencia (1998) y la Política Nacional para la niñez y la Adolescencia (2009), documentos que establecen y regulan los lineamientos jurídicos y de política pública acorde con la niñez costarricense, resulta evidente en la evolución histórica de este país que se han realizado esfuerzos significativos y desde diferentes ámbitos para atender a este grupo poblacional. Sin embargo, es necesario aclarar que la oferta del Estado parte de un enfoque asistencialista y en sus programas ha predominado la atención a la población en estado de vulnerabilidad social, tomando en cuenta, entre otros, la pobreza como el principal criterio de atención, con lo cual no se cumple con una educación y atención pertinente para esta población. En contraste, la educación y atención integral del desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica, debería interpretarse desde los nuevos paradigmas que toman en cuenta aspectos fundamentales como el desarrollo de habilidades para la vida, que favorecerán la autonomía, una adecuada socialización, su autoestima, y en general un desarrollo integral de la niñez que implicaría nutrición apropiada, atención en salud, amor, estimulación psicosocial e interacciones significativas con sus padres y otras personas adultas que ejercen algún tipo de injerencia en su proceso de crianza, pero lastimosamente, ha sido uno de los aspectos mayormente invisibilizado por parte del Estado.

La educación y atención integral de la niñez menor de 3 años: un proyecto político a nivel mundial

La realidad mundial caracterizada por la globalización, el consumismo, los avances en la ciencia, la tecnología, el aceleramiento en la producción de conocimiento, la incursión de las redes sociales, la crisis de la economía mundial y el incremento de flagelos sociales como la violencia y la drogadicción, entre otros, han transformado las sociedades a tal punto, que surgen nuevas identidades y prácticas de vida, lo cual conlleva a que con mayor frecuencia los países asuman políticas nacionales para hacer frente a las situaciones inéditas que enfrentan.

Esa transformación social afecta a todos los estamentos poblacionales, razón por la cual, surgen formas novedosas y creativas de enfrentar las circunstancias de la cotidianeidad desde nuevos paradigmas que rompen con mitos prejuicios y estereotipos en relación con la educación y la atención de la niñez menor de 3 años, población que, históricamente, se ha considerado debería estar en manos de las familias. No obstante, los cambios significativos como la incorporación de la mujer al trabajo, han generado exigencias sociales, lo cual significa que estas nuevas sociedades debieran idear formas alternativas para la educación y atención de la niñez, como lo demuestra Chavarría (1993) en su análisis que llamó "el dilema de la madre trabajadora". A partir de esa necesidad se incursiona en nuevas investigaciones sobre la temática donde se evidencia la importancia de la atención y educación oportuna en los primeros 3 años de vida y en consecuencia, surgen los derechos de la infancia como respuesta a dicha necesidad y como una forma de garantizar su desarrollo integral (Estado de la Educación, 2011, p.21), Myers (1995), Peralta (2002), Simonstein (2007), OEA (2007), Rivadeneira y Rolla (2006), Britto (2011). Afortunadamente, cada vez son más las personas que abogan por la relevancia de aprovechar esos primeros años de vida para el desarrollo.

Es así, como en el ámbito internacional se ha propiciado la discusión en diversos foros en los cuales se acordaron agendas compartidas acerca de la atención de la niñez menor de 3 años, entre ellos, la conferencia educativa celebrada en Jomtiem, Tailandia (1990), en la cual se reconoció que "el aprendizaje comienza con el nacimiento" y "ello implica el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia[10]", y por otra parte, la conferencia de Dakar, Senegal (2000), que definió, con el propósito de avanzar hacia la educación para todas las personas, "extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos[11]"

10 Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de Aprendizaje, Art. 5 Jomtien, Tailandia, Marzo 1990.

11 Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos

A partir de los acuerdos mencionados, surgen diversos informes especializados en atención de la primera infancia, entre ellos el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2001 y 2006), el de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007) y, en América Latina, el del Sistema de información de tendencias educativas en América Latina (SITEAL,2009), así como en Costa Rica, el Informe del estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia auspiciado por la Universidad de Costa Rica, PRIDENA y UNICEF (2000).

Por otra parte, existe suficiente evidencia científica internacional que se refiere a la importancia de la atención integral en los primeros años de vida para el desarrollo humano. Diversos autores proponen, que el éxito de estos programas depende de la buena organización, del personal profesional que los atiende, del compromiso familiar y comunitario, de los currículos y evaluaciones coherentes. Black, (2008), Brazelton y Greenspan (2005), Bruder y Dunst (2005), Campbell y Milborune (2005), Peralta (2005), Rodríguez y Moro (1999),

En este sentido, la visión de la Educación Preescolar comenzó a cambiar. En 1975, "evocaba una imagen de 25 niños de unos 4 ó 5 años, sentados alrededor de pequeñas mesas en las que se dedicaban a dibujar o a hacer calzar triángulos de colores en un rompecabezas, bajo la supervisión de un docente profesional" (Myers, 1995, p.5), todo ello, con el propósito de desarrollar destrezas y habilidades para su ingreso a la escuela.

En 1990 surge un nuevo término, "educación inicial", refiriéndose al espacio oportuno para potenciar en todas sus dimensiones el desarrollo de las niñas y los niños. Se desarrolló, además, el ámbito de programas de educación no formal llevados a cabo por entidades locales o por organizaciones no gubernamentales, aunque también por instituciones públicas, así como programas destinados a las familias, los cuales cubrían el tramo de aprendizaje de las niñas y los niños de 0 a 6 o 7 años.

Por su parte, Reimers (1992), estimula la discusión sobre la necesidad de que los países de América Latina y el Caribe desarrollen políticas nacionales de educación inicial. El análisis de la evidencia sobre las implicaciones de la atención oportuna del desarrollo infantil y sobre las realidades de la participación creciente de la mujer en el mercado de trabajo en la región, sugiere que es necesario que los países desarrollen políticas públicas orientadas a mejorar la calidad del cuidado infantil.

Los estudios de Gallagher y Darling (2004), Gardner y Walsh (2005) y Graue y Brown (2003); concuerdan, entre otros, en que la atención de la primera infancia es responsabilidad social, enfatizan en la necesidad de evaluar de manera permanente la calidad de ambientes de aprendizaje en los primeros años y, por último, sugieren

comunes., Art.7, Dakar, Senegal, Abril 2000

incrementar la atención de una práctica sensible que utilice tanto el conocimiento de desarrollo general como el conocimiento particular de cada niña y niño.

Dentro de los esfuerzos por mejorar la educación de la primera infancia Darragh (2007) se refiere, en *Universal Design for Early Childhood Education: Ensuring Access and Equity for all*, a la importancia de la inclusión de la enseñanza especial dentro de la atención temprana. Ella, además, introduce el UDECE (Diseño Universal para la Educación de los niños pequeños), el cual incluye una metodología ecológica, basada en la biología cambiante de la niña y del niño y el impacto de la cultura y la sociedad en ese cambio para apoyar una educación temprana de alta calidad para todos y todas.

Los anteriores aportes evidencian una migración hacia la reconceptualización sobre la niñez y la importancia de la atención oportuna en los primeros años de vida de las niñas y los niños. Al respecto Myers (1995) señala,

> Los tiempos están cambiando; se está desarrollando una visión más amplia de la Educación Preescolar, que abarca la educación o el aprendizaje durante todo el periodo que va desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela, en una amplia gama de ambientes formales y no formales" (…) En consecuencia, los niños inscritos en "programas preescolares" pueden tener desde algunas semanas de edad hasta 7 años. (p.5)

La demanda de programas para este sector de la población se incrementó mundialmente y está relacionada, por una parte, con el deseo de preparar mejor a las niñas y los niños para su ingreso a la escuela, y, por otra, con la necesidad de una atención oportuna de esta población mientras las familias trabajan. Tal como lo señala Campos (2011),

> La primera infancia, sin sombra a dudas, es un período crucial durante el ciclo vital de un ser humano, no solo por tratarse de una etapa donde se visualiza significativo crecimiento y desarrollo, sino por la extraordinaria capacidad de aprendizaje que tienen las niñas y los niños. (p.2)

Existen tendencias en cuanto al abordaje de la niñez dirigidas a la atención o cuidado infantil o a la educación; sin embargo, hay otras basadas en las ideas de Vigotsky (1979), quien integra ambos componentes, posición que se comparte en este estudio.

En consecuencia, se asume esta investigación, con la convicción de que la educación es una acción cotidiana, todo ser humano se forma en interrelación con el medio sociocultural, con la familia y en la escuela. Es decir, se mira la educación de manera amplia no reducida únicamente a una institución.

En síntesis, actualmente siguen existiendo algunos vacíos relacionados con la atención y educación integral de la niñez menor de 3 años difíciles de solventar por la transformación social y por la diversidad de dinámicas familiares que han surgido, especialmente en el ámbito económico. Con ello se hace referencia a un aspecto fundamental de los hogares costarricenses, como es el hecho de las madres trabajadoras fuera de su hogar, quienes difícilmente sobrevivirían si volvieran al rol antiguo que asumían las mujeres al cuidado exclusivo de la casa y de sus hijas e hijos. Por otra parte, es importante mencionar como una debilidad, que a pesar de lo planteado por diversas opiniones, aún no se mira de una manera amplia la educación fuera de la institucionalidad, sino que se conceptualiza muy apegada al ámbito escolar, con la figura del niño menor de 3 años ausente; sin que se vislumbre una clara conciencia de la importancia de su educación y atención integral desde el nacimiento hasta la edad escolar.

La realidad en el ámbito costarricense

En Costa Rica, las opciones para la educación y atención de la niñez menor de 3 años se centra en programas no formales que atienden niños y niñas desde los primeros meses hasta los 7 años, tanto en centros infantiles privados como en centros o programas del Estado. Cabe señalar que estos últimos reciben, entre otros, niñas y niños bajo la línea de pobreza, es decir, no se ha asumido la educación y atención de la niñez como una prioridad para todas las niñas y los niños sin distingos de condición social o vulnerabilidad lo que no corresponde a una visión pública de la política destinada a esa población. En la educación formal, el Ministerio de Educación Pública establece su atención desde los 4 años y tres meses en adelante.

Al respecto el III Estado de la Educación (2011, p.70) señala que:

La dispersión, heterogeneidad y limitada cobertura de los servicios estatales de atención para niñas y niños menores de 4 años no es exclusiva de Costa Rica. En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe la oferta de jornada extendida y de calidad es privada y está sujeta a la capacidad adquisitiva de las personas. Eso la hace accesible solo a las familias de mayores ingresos y predominantemente urbanas, a pesar de que los estudios internacionales prueban que quienes más necesitan y se benefician de servicios de cuidado de calidad son los hijos e hijas de las familias más desfavorecidas. Este es un factor de reproducción de las desigualdades de origen que se extiende a la Educación Preescolar temprana.

Esta realidad contribuye a reproducir la ideología dominante y las relaciones de poder de la sociedad capitalista patriarcal, una visión que desatiende a una parte de la niñez como agente de derechos y los condena a conformar un grupo de personas dependientes y sujetos a las decisiones de conveniencia económica y política.

Al respecto, Guzmán (2002), enfatiza en la necesidad de que las políticas nacionales de niñez de 0 a 6 años, se comprometan, de manera especial, en la atención integral de niñas y niños desde su primera infancia, mediante la participación activa de padres, madres,

encargadas y encargados de las niñas y los niños. Así mismo, explicita el abordaje de políticas de atención a la población de 0 a 6 años desde diversos ámbitos a saber: derechos de las niñas y los niños; educación; salud y nutrición y convivencia familiar, recreación y protección y concluye en que no han existido políticas definidas para la atención de la población menor de 4 años en Costa Rica.

Por su parte, Raczynski (2006, p.3), indica:

> El ambiente familiar y comunitario es, por tanto, un núcleo que la política pública dirigida al desarrollo infantil temprano debe considerar, incluir y fortalecer. Esta debe asegurar un ambiente e interacción apropiados en cuanto a salud (higiene, nutrientes, alimentación y actividad física adecuados a la edad), afecto y apoyo, comunicación y desarrollo del lenguaje, educación entendida como adecuada estimulación, formación de hábitos, disciplina, curiosidad, responsabilidad, protección y seguridad.

En consecuencia, surgen las siguientes inquietudes ¿cuáles programas tiene el Estado para educar a la niñez costarricense, hijas e hijos de hogares donde ambos progenitores poseen la condición de trabajadores fuera del hogar?, ¿cómo han sido evaluadas las opciones que se ofrecen a la niñez vulnerable del país en cuanto a la calidad del servicio que ofrecen?, ¿quién los atiende?, ¿qué sucede con las niñas y los niños de esas edades que no entran en un perfil de vulnerabilidad por su realidad social?, ¿en qué medida resultan suficientes y adecuados los servicios que ofrece el Estado para la niñez en condición de vulnerabilidad?.

Al respecto Chaves (2007b, p. 2), señala:

> En Costa Rica no se cuenta con programas estatales para la atención integral de niñas y niños menores de dos años, cuyas madres forman parte del mercado laboral, que muchas veces dejan a sus bebés con hermanas o hermanos, y en el mejor de los casos, con familiares o vecinas, siendo este periodo de vital importancia para el desarrollo humano en el que se requiere especial protección y cuidado debido a la vulnerabilidad física y mental de estos niñas y niños.

En la misma línea, el III Estado de la Educación Costarricense (2011, p.61) indica que: “En la actualidad la población menor de 4 años y 3 meses no está cubierta por el sistema educativo público, situación que obliga a las familias a buscar otros servicios, estatales y privados, cuya oferta es además limitada”. Aunado a lo anterior, diferentes investigaciones han llegado a las siguientes conclusiones respecto de la importancia de la educación y la atención de la niñez menor de 3 años:

- Está demostrado que entre el nacimiento y los 2 años el cerebro crece un 70% (Álvarez, 2004).

- Durante los estadios tempranos del desarrollo, la influencia de los factores ambientales sobre el desarrollo del sistema nervioso determinan fenómenos de diferenciación, mielinización, arborización dentrítica y sinaptogénesis (Landers y otros 2004 citado por Chaves, 2007a).

- Esta etapa se constituye, en una ventana de oportunidades tendientes a asegurar las condiciones y elementos para un desarrollo adecuado (Landers C., Mercer R., Molina H., Eming M., 2004, p. 37).

- Es necesario asegurar un desarrollo óptimo durante los primeros años de vida, pues se ha demostrado que los niños y las niñas con carencias de diverso orden, a esa edad corren el riesgo de sufrir un desarrollo defectuoso o retardo y en ello influye, no sólo el estado nutricional y de salud del infante, sino, el tipo de relaciones que se establece con las personas y las cosas que le rodean (Evans (s.f.), citado por Chaves 2007b).

- Como parte de un desarrollo integral, la nutrición de las niñas y los niños representa un factor determinante en su vida. Como lo indica Landers et al. (2004, p.38), "las deficiencias nutricionales pueden darse en términos de bajo ingreso calóricoproteico o a través de la deficiencia de micronutrientes (fundamentalmente hierro y yodo). Las deficiencias de hierro han sido claramente vinculadas a déficit cognitivos en niñas y niños pequeños, y las de yodo, a las deficiencias en la mielinización".

- Los primeros años de vida son considerados como un período de fuerte impacto en la calidad de vida posterior de la persona. Se reconoce que en esta etapa del desarrollo, el cerebro cuenta con una enorme plasticidad que, mediada por la expresión genética y las experiencias del entorno, va modificando su estructura y funcionamiento, conformando así la individualidad del ser humano" (Campos, 2011 p. 2).

- Desde lo socioemocional "en los primeros años de vida, la niñez, se presenta más bien en un proceso de desarrollo contextualizado que requiere del aprendizaje del sentido, la estima y el apoyo de los otros individuos cercanos. Desde esta perspectiva, los seres humanos, como especie, han gestado procesos y actividades que se llevan a cabo de manera diferente de los requerido en el campo biológico. La vida social humana se aprende de la experiencia de los demás. La evolución sociocultural es posible por el conjunto de la humanidad y no por la individualidad" (Cordero, 2005 p.55).

- "La educación en los primeros años sienta las bases del desarrollo futuro de las personas en los ámbitos físico, emocional, cognitivo y social. Por ello, los programas han de proporcionar cuidados para la salud y una nutrición adecuada, y una estimulación e intencionalidad educativa que favorezcan el desarrollo integral de todo tipo de capacidades, especialmente las de tipo emocional" (Blanco, 2005 p.21)

A partir de las reflexiones supracitadas se evidencia que es durante los primeros años de vida que las intervenciones oportunas e inversiones sociales pueden tener un impacto relevante en términos de desarrollo humano, lo cual resulta contrastante con el hecho de que las niñas y los niños menores de 3 años son el grupo poblacional que está desatendido, por parte de algunas de las instituciones encargadas de velar por la educación y atención de la niñez.

Si bien es cierto, las investigaciones muestran la importancia de una educación oportuna durante los primeros años de vida, también es cierto que existen estudios que patentizan la capacidad de resiliencia de niñas y niños en condiciones de desventaja que logran alcanzar un buen desarrollo (Bruer, 2000). Sin embargo, es responsabilidad del Estado asegurar el derecho y equidad a la educación de la niñez desde el inicio de la vida y ofrecer óptimas condiciones para su desarrollo integral.

Resulta relevante, entonces, aprovechar las experiencias en Costa Rica, rescatando los éxitos y reflexionando sobre los momentos menos acertados para analizar la importancia de que en la gestión de la política pública, se promueva una educación y atención integrales, garante de los derechos que propicien el desarrollo de la niñez.

En este sentido, se debe evidenciar la necesidad imperativa de fortalecer esta educación en Costa Rica, ya que ha sido un grupo que está incluido en las propuestas educativas y en la práctica es carente de atención. Esta fue una investigación pionera en Costa Rica, pues no existen estudios que hasta hoy hayan evidenciado tal necesidad desde un análisis documental de los programas destinados a su educación y atención, que muestren la opinión de las personas que atienden a la niñez menor de 3 años, el criterio de las actoras y de los actores con potestad de tomar decisiones en el país, respecto de este grupo etáreo.

En consecuencia y con el propósito de brindar un aporte a la sociedad costarricense y en procura de una adecuada atención y educación de la niñez menor de 3 años, mediante la investigación se realizó una propuesta de lineamientos que permita mejorar la calidad de las estrategias y estructuras que atienden a la población menor de 3 años para que sean considerados por el Estado costarricense a fin de conformar la Política Pública establecida al respecto.

Estos lineamientos se derivan de un proceso de análisis documental, de la legislación costarricense, de las políticas públicas pertinentes, de las instancias y los profesionales involucrados en la atención de dicho estamento poblacional y desde luego, posesionada desde un andamiaje teórico y conceptual que orientó la reflexión al respecto. Comprendiendo los lineamientos como "las aspiraciones o ejes organizativos de las estrategias institucionales" (UNED, 2014, p.1). Por la naturaleza de los lineamientos planteados, estos se dirigen a diferentes instancias estatales que se configuran como entes rectores en esa materia en nuestro país, representadas en los correspondientes ministerios a saber, Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Salud, Instituto Mixto de Ayuda Social, Instituciones de Educación Superior, el Patronato Nacional de la Infancia y en diferentes instancias como la familia, las municipalidades, los medios de comunicación, organizaciones religiosas, ciudadanas, organismos no gubernamentales, la Caja Costarricense del Seguro Social y los docentes, entre otros para que se posicionen desde un enfoque de educación y atención integral de la niñez menor de tres años en Costa Rica.

Lineamiento 1

El Estado costarricense garantizará la difusión permanente en medios de comunicación masiva y la discusión en espacios académicos de la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia y el Código Nacional de la Niñez y la Adolescencia.

Lineamiento 2

El Estado costarricense beneficiará a todas y todos los niños sin distinción alguna, mediante la incorporación de programas destinados a la atención integral de la niñez menor de 3 años.

Lineamiento 2

El Estado costarricense invertirá en la población menor de 3 años de manera prioritaria con el propósito de construir una mejor sociedad.

Lineamiento 3

El Estado debe garantizará el cumplimiento de la PNNA y el Código de la Niñez, a través de diversas acciones evidenciando su responsabilidad de atención y educación de la niñez menor de 3 años.

Lineamiento 4

El Estado modificará la normativa existente referida a la niñez en Costa Rica, porque indica que tiene un enfoque de derechos pero que no se cumple de manera que lo ideal es adaptarla a las exigencias del enfoque de atención y educación integral de la niñez menor de 3 años en sus diversas realidades, con el fin de respetar sus derechos fundamentales.

Lineamiento 5

El Estado dará un salto en el posicionamiento jurídico en relación con la política pública destinada a la niñez hacia una práctica con un carácter pedagógico integral

Lineamiento 6

El Estado deberá garantizar que en su gestión administrativa y curricular los programas destinados a la educación y atención de la niñez respondan a un enfoque holista y crítico.

Lineamiento 7

El Estado costarricense deberá promover el uso de la expresión “educación inicial” al referirse a las niñas y niños menores de 6 años, toda vez que es la denominación más adecuada para representar la identidad de ese nivel.

Lineamiento 8

El Estado posicionará la educación y atención de la niñez menor de 3 años desde una visión más humanista, que les provea calidez, valoración y estima de su valía como seres interrelacionados, que con base en la dinámica que la circunda formarán su propia estructura moral y emocional.

Lineamiento 9

El Estado costarricense propiciará que las niñas y los niños se consideren como seres únicos, con capacidad de amar y necesidad de ser amados, con voz, con una alma cultivable, no como estudiantes ni alumnos, sino como niñas y niños sujetos de derechos, en quienes se debe mantener la capacidad de asombro y amor por la naturaleza, seres interconectados que actúan en una red impredecible de intersubjetividades entre pares y que potencialmente brindarán al mundo una transformación oportuna.

Lineamiento 10

El Estado costarricense aprovechará a los grupos familiares potenciadores como primeros agentes educativos, en cuanto a la formación de sus hijos e hijas.

Lineamiento 11

El Estado garantizará que las actividades que se planifiquen para las niñas y los niños menores de 3 años, sean actividades significativas para el desarrollo de la niñez, considerando que son seres activos en interacción con sus pares y otras personas adultas.

Lineamiento 12

El Estado garantizará la evaluación como proceso sistémico e indispensable en la planificación de los programas orientadores de la educación y atención de la niñez menor de 3 años como una forma de preservar su calidad.

Lineamiento 13

El Estado costarricense garantizará la formación inicial de docentes así como la actualización del personal que atienda a la niñez menor de 3 años.

Lineamiento 14

El Estado invertirá en la niñez menor de 3 años para garantizar la calidad de los servicios que se ofrecen a esta población, considerando que deben responder no solo a la legislación existente para salvaguardar sus derechos, sino también, a su desarrollo óptimo.

Lineamento 15

El Estado enfocará todas las acciones para que la atención de la niñez involucre a la población de los 0 a los 6 años y 11 meses en tanto actualmente en Costa Rica el ingreso al I año de la Enseñanza General Básica es a partir de los 7 años.

Lineamiento 16

A través de las universidades estatales y autónomas se promoverá que las actividades académicas sustantivas se orienten a la formación de futuros ciudadanos que sean capaces de procurar el desarrollo de su hijas e hijos como seres humanos integrales.

Lineamiento 17

El Estado garantizará la incorporación de componentes educativos que propicien el desarrollo de una conciencia comprometida con la niñez menor de 3 años en los programas dedicados a su educación y atención.

Lineamiento 18

El Estado costarricense dispondrá los recursos necesarios para la educación y atención de la población menor de 3 años en todo el territorio nacional.

Lineamiento 19

El Estado costarricense fortalecerá acciones intersectoriales para la educación y atención de la niñez de manera que esa conjunción de miradas y esfuerzos permita un verdadero desarrollo integral de esa población, tales como SAIID y Red de la Niñez.

Lineamiento 20

El Estado costarricense creará la logística necesaria para supervisar los centros de educación y atención infantil y así garantizar su calidad.

Lineamiento 21

El Estado garantizará que las personas quienes estén a cargo de la niñez menor de 3 años en centros infantiles sean adultas, con conocimientos sobre el desarrollo para que

garanticen una atención oportuna y les faciliten experiencias entre la cultura, la naturaleza y promuevan ambientes que permitan la formación para la vida.

Lineamiento 22

El Estado costarricense deberá propiciar el trabajo en diadas para la educación y atención de la niñez menor de 3 años que conlleve un trabajo reflexivo y de coevaluación respecto del accionar con las niñas y los niños.

Es importante destacar que el hecho de fortalecer la educación y atención de la niñez menor de 3 años desde un enfoque integral y de derechos potencia personas con un desarrollo físico, cognitivo o intelectual y socioemocional sano.

Además, la relevancia de la inversión económica en el desarrollo de las niñas y los niños menores de 3 años, cobra sentido con los beneficios sociales, económicos y políticos que obtienen las personas en su vida futura y la del país, como lo indican numerosas investigaciones a nivel internacional, aunque para ello se deba impulsar un cambio de paradigma que reconozca a esta población y le brinde el lugar que tanto se merece dentro de la sociedad. Cabe rescatar que la Organización Internacional del trabajo (OIT, 2012, p. 8) señala que

> Las intervenciones tempranas son las más eficaces en cuanto a los costos, ya que reducen al mínimo la necesidad de efectuar intervenciones especiales, surten los mejores efectos en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, e inciden de forma decisiva y duradera en la manera en que los niños crecen hasta alcanzar la edad adulta.

En la misma posición, Myers (1995, p.7) opina que en cuanto a la atención temprana:

> Los descubrimientos científicos en una serie de áreas han demostrado que los programas orientados a los niños pequeños pueden acarrear grandes beneficios, no sólo en términos individuales e inmediatos sino también en términos sociales y económicos a lo largo de toda su vida en cuanto a sus habilidades para contribuir a la familia, la comunidad y la nación.

El mismo autor señala (1995, p.8) “los datos del proyecto High/Scope Perry de Estados Unidos sugieren que la tasa de retorno de la inversión preescolar puede multiplicarse por siete”. Un dato esperanzador a partir del cual hay que pensar la educación y atención de la niñez, teniendo muy presente que se debe evitar academizar esa atención

con propuestas rígidas y orientadas al desarrollo de contenidos, en donde se pierde de vista al ser humano por enfocarse en el área académica, por el contrario, se trata de potenciar el desarrollo de la niñez en la cotidianeidad con una visión más holista que le brinde mayores oportunidades, no solo académicas, sino también personales y sociales.

Myers, es enfático cuando señala que se debe evitar la tendencia a permitir que se traspase, de la Educación Primaria a la Educación Preescolar, un enfoque academicista, rígido y autoritario frente a la pedagogía. En cambio, se debe intentar transferir el enfoque activo e integral de la educación preescolar a los primeros años de la educación primaria.

Aparte de los estudios de la High/Scope Perry de Estados Unidos referidos por Myers respecto de la importancia de las experiencias tempranas en cuanto a educación y atención de la niñez, existen otros estudios longitudinales que demuestran lo siguiente:

> Casi el total de las 20 evaluaciones de programas realizadas en África, Asia y Latinoamérica han registrado efectos significativos en el desarrollo cognitivo, y en algunos casos socio-emotivo, de los niños pequeños. Estos estudios demuestran que las intervenciones más eficaces eran de naturaleza integral (salud, nutrición y desarrollo), se concentraban en los niños más pequeños y desfavorecidos, y tenían duración más prolongada, mayor intensidad y mejor calidad. Suministrar servicios directamente a los niños e incluir un componente activo de educación a la crianza y desarrollo de habilidades de los padres es una estrategia más efectiva que proporcionar solamente información (Engle y otros, 2009) (Siraj-Blatcford y Woodhead 2009, p. 18)

En este sentido, Katz (2005), aporta un elemento adicional a los ya señalados respecto de la importancia de la educación y atención de las niñas y los niños menores de 3 años, en su derecho a desarrollarse y aprender en entornos de calidad; para ello puntualiza,

nadie que tenga responsabilidades educativas y de creación de políticas sociales serias para una comunidad o un país en cualquier parte del mundo, discute en contra de la proposición de que las experiencias en los primeros años de vida tienen una poderosa influencia en los años siguientes. (p.9).

A su vez, ella se fundamenta en el desarrollo neurológico en los primeros años como otro argumento poderoso para promover la educación y atención de las niñas y los niños menores de 3 años cuando señala:

- Las nuevas investigaciones en desarrollo neurológico indican que aproximadamente un 80-85% de las conexiones neuronales que la persona adquiere finalmente, se desarrollarán durante los primeros 6 años de vida, y la tasa de crecimiento es abrupta en los inicios de este periodo.

- Los sistemas neurológicos inadecuados, fallidos o dañados no se reparan o regeneran espontáneamente ni tan fácilmente como otros tipos de tejidos corporales; al punto de que puede desarrollarse reparación o conexiones neurológicas alternativas, pero la capacidad para hacerlo disminuye después de los primeros años.

- El cerebro humano es más un órgano buscador de pautas que un receptor de pautas. De esta manera, los primeros años debieran estar marcados por la exploración activa en ambientes ricos y seguros. En otras palabras, los programas de buena calidad incluyen oportunidades frecuentes para que los niños interactúen entre ellos, con los adultos y con sus ambientes, de forma que apoyarán su búsqueda innata para determinar relaciones de causa-efecto, las secuencias de los eventos y otras pautas que los rodean. (p.10).

La investigación contemporánea sobre desarrollo infantil, por su parte, plantea la trascendencia que la atención integral de la infancia temprana (0 a 3 años) tiene para el devenir de las personas, y Raczynski (2006, p. 2) lo confirma,

> La evidencia es contundente: desfases y retrasos en el desarrollo temprano limitan el posterior avance del niño en el sistema educacional y en la vida adulta, al punto que situaciones estresantes de las niñas y los niños a corta edad tienen una alta probabilidad de conducir a conductas disruptivas a edad más avanzada (violencia, delincuencia, alcoholismo y drogadicción, entre otras consecuencias).

Por otra parte, Jalongo, Fennimore, Pattnaik, Laverick, Brewster, & Mutuku (2004), investigaron diferentes perspectivas mundiales para obtener una visión global de la calidad de la educación temprana de los niños pequeños. Para ello tomaron en cuenta seis dimensiones de calidad: filosofías y metas, calidad del ambiente físico, pedagogía y currículo, atención de necesidades básicas y especiales, respeto por las familias y comunidades, preparación de maestros, y programa de evaluación. Los autores señalan que el éxito de una nación depende de una educación temprana de calidad, y que no hay inversión más sabia y duradera que la que se hace en el cuidado y atención de los niños pequeños.

Resulta imprescindible partir del hecho de que los primeros años de vida constituyen la base para la formación de personas críticas, solidarias, justas, sensibles y comprometidas con el planeta; un proyecto político que orienta el accionar con ellas a escenarios de crítica constructiva, a compartir experiencias cotidianas congruentes con la realidad, donde se respeten las diferencias y las semejanzas y sobre todo comprometidas con las acciones sobre el ambiente y de todo el medio circundante; obviamente, sin perder de vista la

importancia del desarrollo como un continuum, y con ello se hace referencia a la trascendencia de los otros momentos en la vida de las personas. Al respecto León (1998, p.27) indica:

> Sí se sabe que en ciertos momentos de la vida predominan algunos procesos sobre otros, por lo que existen lo que se llama períodos "críticos" para ciertos aprendizajes (Hurlock, 1982), […] dependiendo de lo que suceda durante estos dos primeros años, se empieza a estructurar una personita y una personalidad, […] es una fase muy importante en la vida del niño, pero que, a la vez, constituye una etapa transitoria más hacia otros momentos muy significativos del ciclo humano.

Este es un elemento fundamental por considerar en el desarrollo de las niñas y los niños menores de 3 años, con el cual la investigación está en consonancia, pues los otros momentos del desarrollo son relevantes además, en la conformación del ser humano.

Conclusiones

- La atención y educación de la niñez menor de 3 años en Costa Rica, tiene un importante fundamento en leyes nacionales y convenios internacionales que el Estado ha firmado con diferentes organismos, así como un enfoque de derechos. Su evolución se puede observar cronológicamente con la creación del Patronato Nacional de la Infancia en 1930, el Código de Infancia en 1932, la Ley de Adopciones en 1934, la Ley de creación del Instituto Mixto de Ayuda Social en 1971, la Ley de desarrollo Social y Asignaciones Familiares en 1974, el Código de la Niñez y la Adolescencia en 1998 y la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2009-2020.

- El país ha suscrito convenios internacionales a partir de la Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño en 1948, la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, el Año Internacional de la Familia en 1994, la IV conferencia Mundial sobre la mujer en Beijing y los Objetivos del Milenio en el 2010. Al respecto, se puede evidenciar un accionar bien intencionado y coherente con los valores establecidos socialmente para este grupo poblacional, sin embargo es importante afirmar que a pesar de ello, la creación o ratificación de la ley no ha garantizado su cumplimiento real en Costa Rica, donde la niñez menor de 3 años se ha quedado al descubierto, porque en su accionar el Estado no ha brindado una respuesta efectiva para su educación integral.

- Como complemento del marco legal se creó una serie de programas, cuyos propósitos fueron, entre otros, mejorar la situación nutricional de la población materno infantil que vivía en condición de pobreza (CEN-1950), además, tratando de dar respuesta a la crisis económica y social de los años 80 con opciones de cuido para que las madres trabajaran fuera del hogar y así ofrecer la atención y educación de este grupo, dentro del espacio formal y no formal.

- En el ámbito no formal tenemos: CEN-CINAI, que atiende a la niñez mayor de 2 años y menor de 7, los Hogares Comunitarios, que por su parte, atienden a los niñas y niños menores de 7 años. Por otra parte están los centros infantiles privados, que al igual que los centros infantiles de Instituciones autónomas atienden población menor de 5 años y por último, está la Red Nacional de Cuido que ofrece atención a los niños hasta los 12 años de edad, en condición de vulnerabilidad social, pero con posibilidades de aportar económicamente para el cuido de sus hijas e hijos.

- Dentro del ámbito de lo formal está el Ciclo o Programa Materno Infantil administrado y operacionalizado por el Ministerio de Educación Pública, el cual atiende niñas y niños de 4 años y 6 meses a 5 años y 6 meses. Como se observa, el Estado costarricense ha creado numerosos programas dirigidos a la niñez, sin embargo, es imperativo resaltar que dichos programas, exceptuando algunos centros infantiles privados, los de instituciones autónomas, así como el del Ministerio de Educación, enfocan su atención en la niñez en condición de vulnerabilidad, lo cual es importante, sin embargo representa una restricción en su cobertura, puesto que deja desprovista a la niñez que no está bajo la línea de pobreza y que no por ello, deja de necesitar atención y educación integral.

Referencias

Álvarez, E. (2004). *Nutrición mielinización y neurodesarrollo*. Documento mimeografiado.

Blanco-Guijarro, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Revista enfoques educacionales. 7 (1), 11-33. Recuperado

de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Blanco-DelPiano_N7_2005.pdf *[Consulta 01, julio 2014].*

Black, S. (Setiembre 2008) Early Education, Later Success. [versión electrónica] *American School Board Journal*, 195(9) 61-63. Recuperado de search.ebscohost, en junio 2014.

Brazelton B., Greenspan S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Grao.

Britto P, Boller K., Yoshikawa H.. (2011). Quality of Early Childhood Development Programs in Global Contexts Rationale for Investment, Conceptual Framework and Implications for Equity. *Social Policy Report* V25 #2.

Bruder M., Dunst C. (2005*). Personnel Preparation in Recommended Early Intervention Practices: Degree of … Early Childhood Special Education*. Spring. 25,1; Academic Research Library p.25.

Bruer, J. (2000*). El mito de los tres primeros años*. Barcelona: Paidós

Campbell P., Milborune S. (2005). Improving the Quality of Infant-Todder are Through Professional Development. Topics in Early Childhood Special Education: *Spring 2005;25,1; Academic Research Library pg.3*

Campos A. (2011). *La neuroeducación en la Primera Infancia. Marco teórico y práctico*. Lima, Perú. Cerebrum.

Chavarría G. (1993). *Tendencias políticas de la Educación Preescolar: el dilema de la madre trabajadora.* San José: Universidad de Costa Rica.

Chaves L. (2007b.). Reseña histórica de los planes de formación de docentes en Educación Preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (1966-2007). *Actualidades Investigativas en Educación*. 7. 1-25.

Consejo Nacional de Rectores (2011). *Tercer Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Estado de la Nación.

Cordero, T. (2005). *Experiencias pedagógicas de las Madres-maestras: Comprendiendo los significados de las actividades del Jardín.* (Tesis para optar por el grado de doctora en Educación). Universidad de Costa Rica, CR.

Darragh, J. (2007) Universal Design for Early Childhood Education: Ensuring Access and Equity for All. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2). doi: 10.1007/s10643-007-0177-4.

Engle P., Grantham S., Walker S., Black M., Wachs T. (2009). How to avoid the loss of potential in over 200 million Young children in the developing world. *Child Health and Education,* I(2), 58-72 University, British Colombia, Canada

http://www.childhealthandeducation.ca/articles/documents/EngleENGLISH12.pdf

Gallagher P., Rhodes Ch., Darling S. (2004). Parents as Professionals in Early Intervention: A Paren Educator Model. Topics in *Early Childhood Special Education*; Spring 2004; 24,1; *Academic Research Library pg.5*

Gardner, J; & Walsh, G. (2005) Assessing the Quality of Early Years Learning Environments. *Early Childhood Research & Practice*, 7 (1). Recuperado de http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/walsh.html.

Graue, E; Kroeger, J; & Brown, C. (Spring 2003) The Gift of Time: Enactments of Developmental Thought in Early Childhood Practice. *Early Childhood Research & Practice, 5 (1*). Extraído de http://ecrp.uiuc.edu/v5n1/graue.html

Guzmán, J. (2002). *Políticas Nacionales en niñez de 0 a 6 años*: COSTA RICA 2002-2010. Universidad de Costa Rica.

Jalongo, M; Fennimore, B; Pattnaik, J; Laverick, D; Brewster, J; & Mutuku, M: (2004). Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal,* 32 (3). Doi 1082-3301/04/1200-0143/0.

Katz, L. (2005). *Perspectivas Educativas en la Primera Infancia*. Santiago: LOM.

Landers, C.; Mercer, R.; Helia, M.; Mary,Eming Young. (2004). *Desarrollo integral en la Infancia: Una Prioridad para la Salud. Manual de Desarrollo Temprano para Profesionales de la Salud.* Johnson and Johnson Pediatric Institute.

León, A. (1998). *El maestro y el niño: la humanización del aula.* San José, Costa Rica: Editorial UCR.

Myers, R. (1995 a*). La Educación Preescolar en América Latina: el estado de la práctica.* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americans.

Myers, R. (1995 b). *Los doce que sobreviven.* México, D.F.: UNICEF

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia.* Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia. Ginebra, 2012.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2001). *Participación ciudadana. Manual de la OCDE sobre información, consulta y participación en la elaboración de políticas públicas.* Paris.

PANI-UNICEF. (2009). *Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica 2009-2021.* San José, Costa Rica.

PANI. (1998). *Código de la niñez y la Adolescencia*. San José, Costa Rica.

Peralta, V. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos Latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Peralta, V. (2005). *Nacidos para ser y aprender*. Buenos Aires, Argentina: Infantojuvenil.

Raczynski, D. (2006*). Política de infancia temprana en Chile: Condicionantes del desarrollo de los niños.* Santiago de Chile. EXPANSIVA: Universidad de Chile.

Reimers, F. (1992). *Necesidades de una política de Educación Infantil en América Latina y el Caribe.* BOLETIN 28, Proyecto Principal de Educación.

Rivadeneira, M. y Rolla A. (2006*). ¿Por qué es importante y como es una Educación Preescolar de calidad? Expansiva.* Recuperado de http://primerainfancialac.org/publicaciones/all/thumbnails/5.1.3-Educacion-preescolar-calidad.pdf

Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan.* Barcelona: Paidós,SAICF.

Simonstein S. (2007*). Tendencias Mundiales en la Educación Inicial de la Universidad Central de Chile*. Santiago, Chile.

Siraj-Bratchford, I.Woodhead, M. (2009). Programas eficaces para la primera infancia. *La primera infancia en perspectiva 4.* Recuperado de www.bernardvanleer.org

Siteal IIPE - UNESCO / OEI (2009). *Estadísticas de tendencias educativas en América Latina.* Argentina: SITEAL (http://www.siteal.iipe-oei.org/).

UNESCO (2007). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia.*

UNICEF. (2001). *II Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica*. Universidad de costa Rica. San José: Costa Rica. Recuperado en www.unicef.org.

Universidad de Costa Rica (2000). *Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica: El ciclo de vida, la valoración de la autonomía de los grupos sociales y la eficacia o desempeño institucional,* EDNA. San José, Costa Rica.

Universidad Estatal a Distancia. (2014). *Propuesta Lineamiento de Política Institucional para el periodo 2014-2018.* San José, Costa Rica.

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

ANEXO 7

EL MARCO LEGAL QUE VINCULA A LA ATENCIÓN DE LA NIÑEZ MENOR DE 3 AÑOS EN COSTA RICA: ¿UN VERDADERO RESPALDO O UNA UTOPÍA?

Helvetia Cárdenas Leitón[12]

12 Doctora en Educación, Máster en Psicopedagogía, Licenciada en Administración Educativa y Educación Preescolar, Universidades CONARE. Directora del Recinto de Grecia y Sub-directora del Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica.

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

Resumen

Este es un artículo científico derivado de un proceso de investigación en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, cuyo tema versó sobre **La educación y atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica**. No obstante, en este artículo se desea profundizar en las características que presenta la documentación legal que vincula la atención de la niñez menor de tres años en Costa Rica. Cabe resaltar que el acercamiento al tema se realizó desde el paradigma cualitativo y el método de análisis elegido fue el hermenéutico-dialéctico, el cual permitió profundizar en algunos documentos, así como interpretar el discurso de las personas actuantes. Para la recopilación de la información se utilizó el análisis documental de diferentes fuentes bibliográficas, las propuestas programáticas existentes en el país para la atención de este grupo poblacional, la Política Nacional para la Niñez y Adolescencia y el Código de Niñez y Adolescencia, la entrevista en profundidad y grupos focales con especialistas en diversas áreas que tienen filiaciones con esta población. Entre las principales conclusiones obtenidas se evidencia que la legislación en sí misma no garantiza su adecuada aplicación y que a pesar de la existencia de dicho marco legal, el Estado costarricense no ha brindado una respuesta efectiva para educación integral de la niñez menor de 3 años, razón por la cual es necesario identificar mecanismos efectivos para su cumplimiento.

Palabras clave

Marco legal, niñez menor de 3 años, Costa Rica, utopía.

Introducción

El marco legal vinculado con la atención de la niñez menor de 3 años en Costa Rica responde a los lineamientos y principios de la UNICEF, pues tanto la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia (2009) como el Código de Niñez y Adolescencia (1998) contienen orientaciones posicionadas en acuerdos internacionales para la protección, equidad e igualdad de oportunidades de la niñez y la adolescencia, aspecto medular en el presente análisis, pues se partió del hecho de que la atención y educación integral es un derecho de la niñez, así lo fundamenta la OIT (2012), en el siglo XX, las niñas y los niños empezaron a ser percibidos como

titulares de derechos y en la siguiente cita se consignan las intenciones de la Convención sobre los Derechos del Niño, a saber:

> En 1989, las Naciones Unidas adoptaron la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), texto jurídicamente vinculante que constituye el tratado de derechos humanos con mayor número de ratificaciones en el mundo. En la CDN se hace hincapié en el derecho de todos los niños a la educción y se exhorta a los gobiernos a prestar asistencia a los padres o a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño, a poner a disposición servicios e instalaciones de guarda de niños, en especial para los niños cuyos padres trabajan. La CDN ha contribuido a configurar políticas y disposiciones en materia de educación de la primera infancia en todo el mundo, aunque su influencia en las decisiones en materia de gasto público de muchos gobiernos no ha sido suficiente como para garantizar el respeto efectivo de los derechos de los niños. (OIT, 2012, p.8).

A partir de ese imperativo, la educación es uno de los derechos impostergables e inalienables por los cuales todas las ciudadanas y ciudadanos del país deben asumir acciones y por ende, compromiso con la niñez. Al respecto, (UNICEF, 2001), indica que:

> El cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia es responsabilidad de todos los sectores: del Estado y de la sociedad civil, y es consecuencia de las interrelaciones que se logren establecer entre ellos a través de la legislación. (p.23).

De lo anterior se infiere que existe mayor conciencia de los derechos de la niñez y por consiguiente de la garantía de su cumplimiento. A partir de esa premisa la educación y atención de la niñez menor de 3 años, corresponde además a un derecho fundamental al cual el Estado y la comunidad en general deben responder, ya que con esa pretensión, no solo se protege la integralidad de las niñas y los niños, sino que se respeta su desarrollo.

La niñez sin distingos de edad, etnia o condición social, deben recibir una educación pertinente y relevante como derecho inalienable que potencie sus

facultades para su desarrollo integral. En ese sentido la educación inicial representa una respuesta educativa para potenciar el desarrollo de las niñas y los niños. En consecuencia no se debe limitar a la niñez cuyos padres trabajan y no pueden atenderlos. Por el contrario, la educación y atención se deben asumir como un derecho que tiene toda niña o niño a poder participar en situaciones educativas distintas a las que se producen en la familia y que, por supuesto, promueven su desarrollo.

Se considera oportuno referirse a la opinión de Evans, Myers e Ilfeld, citados por (Chavarría et al. 2007), respecto de lo que implica un enfoque de derechos, pues esta premisa convoca a repensar de manera crítica si en realidad la atención de la niñez en los espacios dispuestos para ello, responden más a satisfacer sus necesidades que a potenciar su desarrollo integral. Al respecto los autores, señalan que:

> Un enfoque de derechos entraña un imperativo de atención universal, mientras que un enfoque orientado a las necesidades puede incluir metas parciales. A la vez, los derechos no pueden organizarse jerárquicamente y guardan relación con una obligación y no con un sentido de caridad. (p. 97).

Esta posición exigiría un abordaje más apegado a la atención y la educación como derechos inalienables, de tal forma, que las políticas destinadas para la niñez, trascenderían los espacios hacia propuestas curriculares más holistas y críticas que garantizarán un desarrollo óptimo de ese grupo poblacional.

El marco jurídico internacional

En el afán de poder cumplir a cabalidad con la atención y educación de la niñez, el Estado costarricense ha ratificado una serie de convenios internacionales que complementan la normativa nacional existente, los cuales se presentan en la siguiente Tabla:

A partir del marco jurídico internacional, el Estado costarricense al ratificar

Tabla 1
Marco jurídico internacional que protege a la niñez

1924	"Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño", adoptada en 1948 en la Asamblea General de las Naciones Unidas.
1959	"Declaración de los Derechos del Niño", Asamblea General de las Naciones Unidas.
1994	Año Internacional de la Familia.
1995	IV Conferencia Mundial sobre la mujer en Beijín.
2010	Objetivos del Milenio

Fuente: Elaboración propia con datos tomados de la normativa internacional

como se puede observar, los convenios internacionales, se compromete a considerar, proteger y asumir acciones en beneficio de la niñez. No obstante, debe aclararse que todas las Convenciones de las Naciones Unidas, la OEA, o cualquier otro organismo intergubernamental, son de acatamiento obligatorio para los países que las suscriben, sin embargo, ningún país está obligado a aceptarlas en primera instancia. Debido a ello, su atención quedó a voluntad de los países, en consecuencia con poco impacto, tal es el caso de la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, donde se reconoce y afirma por primera vez la existencia de derechos específicos para las niñas y los niños, pero sobre todo, la responsabilidad de los adultos hacia ellos, se enfatiza en el bienestar del niño y se reconoce su derecho al desarrollo, asistencia, socorro y a la protección. Al respecto Calvo et al. (2012, p. 120) señalan: "dichas declaraciones y convenciones internacionales cubrían a la población infantil, pero no especificaban qué acciones concretas debían emprender los gobiernos en materia de niñez".

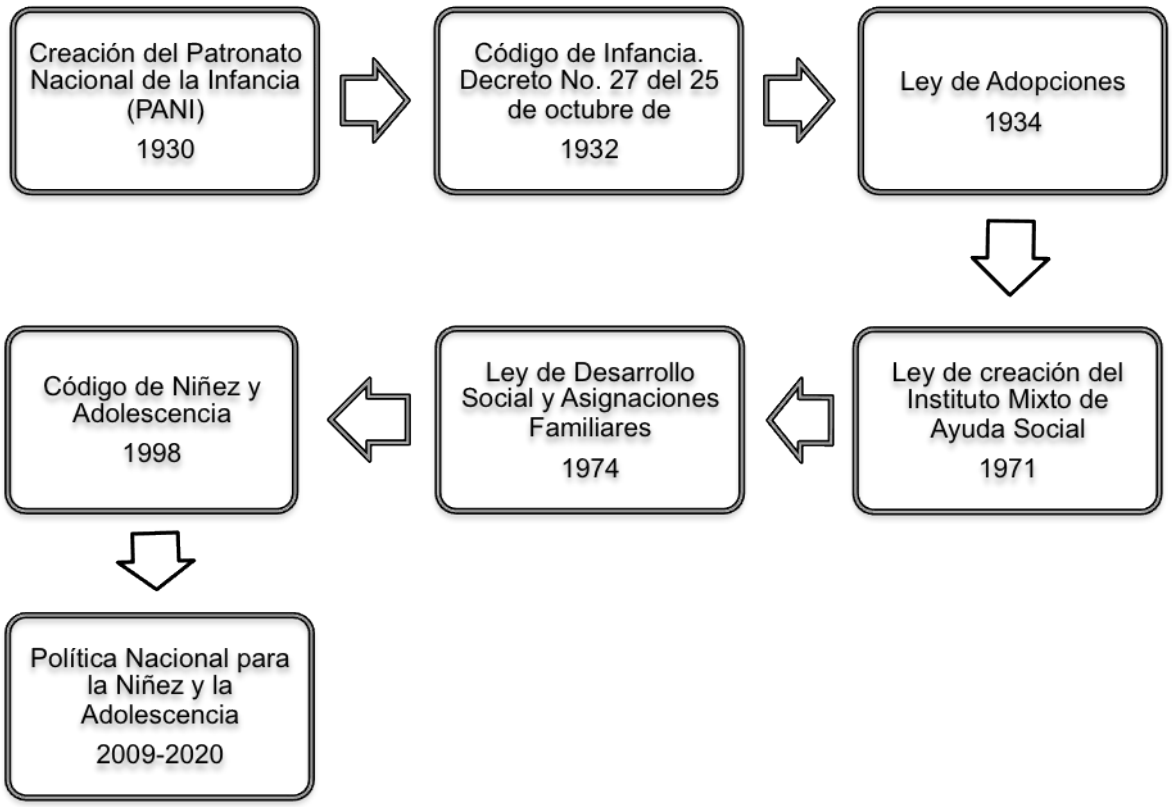
En la Declaración de los Derechos del Niño (1959), se plantea la educación gratuita y obligatoria en las etapas elementales. Sin embargo, Costa Rica se anticipó a esa declaratoria con un artículo de la Constitución Política de 1949 que indica: "la educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la edad preescolar hasta la Universitaria". Es importante señalar que el Artículo No 78 se modificó y a partir del año 1997 se le incluyó la Educación Preescolar como obligatoria.

En cuanto a los Objetivos del Milenio destacan dos aspectos fundamentales: reducir la mortalidad infantil como predictor del desarrollo de las naciones y el bienestar de su población, por una parte, y mejorar la salud materna, por otro.

Marco jurídico costarricense

Partiendo de lo anterior, el marco jurídico costarricense para la protección a la niñez, resguarda la integridad y derechos de la población costarricense, y se resume en el siguiente Figura.

Figura 1
Marco Jurídico Costarricense para la protección a la niñez



Fuente: Elaboración propia con datos del PANI 2011

Bajo este marco, todas las acciones dirigidas a la niñez en Costa Rica deben apegarse a su cumplimiento y con el fin de orientar ese accionar el Estado creó programas para atender a la niñez menor de 6 años, unos de carácter formal, como los correspondientes al Ministerio de Educación Pública, en donde se cuenta con el Nivel Preescolar que involucra los ciclos de Materno Infantil, el cual cubre a las niñas y los niños desde los 2 meses hasta los 4 años y 6 meses y el ciclo de Transición

que atiende a la niñez con edades de 5 años y 6 meses a 6 años y 6 meses. Respecto del ciclo Materno Infantil conviene hacer la aclaración que aun cuando se especifica la atención de la niñez desde los 2 meses hasta los 4 años y 6 meses, en realidad, a partir de que el programa nació en el año 2000 atiende únicamente el grupo de Interactivo II que corresponde a la niñez de 4 años y 6 meses a 5 años y 6 meses, de manera que el resto de la población no recibe ese servicio por parte del Ministerio de Educación Pública, inclusive en el recién Programa de Estudios de Educación Preescolar 2014 (no fue considerado en el análisis realizado en la investigación), aprobado por el Consejo Superior de Educación persiste dicha política en relación con las edades.

Otros programan se enmarcan desde lo no formal y pertenecen al Ministerio de Salud, como son los Centros de Educación y Nutrición CEN (1950) y Centro de Atención Integral CINAI (1977) donde se atienden niñas y niños desde los 2 hasta los 7 años.

Por su parte el Ministerio de Trabajo y el Instituto Mixto de Ayuda Social, tienen bajo su dirección otros programas, aunque cabe destacar que este último creó en el año 1991 los Hogares Comunitarios como una alternativa de alimentación, cuido, estimulación y seguridad a las niñas y los niños menores de siete años en condición de pobreza.

No debe olvidarse, además, la oferta disponible en centros infantiles de instituciones autónomas, los cuales surgen como alternativa para ofrecer educación y atención integral a la niñez menor de 5 años a través de casas infantiles, o en organizaciones como el INA, ICE, INS, UCR, entre otras. También existen otros centros infantiles privados, regulados, a su vez, por el Consejo de Atención Integral (CAI) y la propuesta no convencional, como son los Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica (JAPAIC) y Organización de Madres Maestras. Aunado a ellos, están los servicios que se ofrecen en los Hospitales Nacional de Niños y el Calderón Guardia a través del servicio de atención a niñas y niños menores de 3 años en escuelas para padres y otros programas. También es importante mencionar el servicio que se ofrece por parte de la reciente Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil, la cual opera a través del Ministerio de Bienestar Social y Familia, iniciativa más reciente por parte del Estado y que atiende la niñez hasta los 12 años en condición de pobreza y vulnerabilidad social. Debe aclararse, además, que

aparejado al surgimiento de los programas citados nace la necesidad de disponer de propuestas programáticas para orientar su accionar y es así como emergen, entre otros, los siguientes documentos:

- Guía curricular para la estimulación del desarrollo integral del niño menor de seis años del Ministerio de Salud Pública (1982)
- Serie Creciendo con amor del programa Hogares Comunitarios del IMAS (1993).
- Programa Materno Infantil del Ministerio de Educación Pública (2000).
- Guía de Educación Inicial "Promoción de la salud en torno al eje de la infancia" (2011) del Ministerio de Salud.
- Guía para la elaboración de planes de estimulación para la promoción del desarrollo infantil de niños y niñas de 1 a 6 años y 11 meses (2011) del Ministerio de Salud.

Postulados Teóricos desde donde se debe posicionar la atención y educación de la niñez costarricense menor de 3 años

1. Los programas para la atención de la niñez menor de 3 años deben tener un enfoque holista y crítico

La atención y educación de la niñez menor de 3 años requiere una mirada transformadora, una mirada hacia experiencias educativas que le provean a la niña y al niño oportunidades de todo tipo, la integración paulatina a la cultura y al mundo, es decir un desarrollo óptimo (Chavarría 2012, Peralta 2008).

A partir de esa premisa, las prácticas actuales en los espacios para la educación y la atención de las niñas y los niños en los primeros años deberían de proveerle a la niñez la interacción y socialización oportunas para su integración en la cultura

Ante el escenario de incertidumbre respecto de la atención de la primera infancia, surge el holismo como una ventana de oportunidades de desarrollo para las niñas y los niños. Siguiendo a Wernicke (1994, pp.5-7),

> La palabra "holismo" proviene del griego holo, que significa entero, completo. El holismo, como movimiento educativo y terapeútico, se interesa por la interrelación entre todos los planos mencionados (físico, biológico, emocional,

> intelectual y espiritual) y su influencia recíproca […] una educación holista es la que contempla al ser humano en su globalidad.

En realidad, esa es la vida, una trama de relaciones interconectadas, todo cuanto acontece en la vida de las personas las permea, las determina, las afecta positiva o negativamente. Con esa visión del acontecer, más allá de comprometerse con la integralidad, tanto las prácticas como los escenarios para la atención y educación de la niñez menor de 3 años, deben traducirse en experiencias y ambientes interrelacionados, comprometidos con la realidad, con el planeta, con su esencia, desde una visión crítica.

Tanto Peralta (2005) como Chavarría et al. (2007), realizan una comparación de orientaciones y metas desde los paradigmas tradicional y holista en Chavarría o tradicional y humanista en Peralta, abordajes puntuales desde lo curricular que se asumió de base para el análisis posterior de las guías programáticas del presente estudio.

2. La niñez, un estamento poblacional protegido y amado por las familias y la sociedad en general: educación y atención como derecho infantil.

En la actualidad la educación inicial ha sufrido un cambio, más y más personas son conscientes de la importancia de la atención al desarrollo integral de la niñez en edades donde tradicionalmente se dejaban únicamente a la atención de las familias, especialmente de la madre.

No puede existir discusión alguna que niegue la importancia del apego que en la niñez se desarrolla con las familias, este representa una condición determinante en la conformación del carácter, la personalidad y la sensibilidad de cada persona, es decir los adultos, de alguna manera, son el reflejo de la crianza a la cual fueron expuestos, en el buen sentido de la palabra. En la actualidad, esa función educativa y socializadora que realizaban las familias se comparte con la escuela, a la que se delegan sobre todo los aspectos más técnicos y sistemáticos en la formación de las personas.

En este trabajo, no se pretende, bajo ninguna circunstancia, insinuar siquiera que la niñez menor de 3 años se deba institucionalizar para ser atendida por especialistas, lo que sí procura es destacar la importancia de la atención del

desarrollo integral u holista en ese tiempo, como un espacio de gran trascendencia en el desarrollo humano.

Resulta interesante la discusión en relación con la atención de la niñez menor de 3 años, tal como lo señala Myers (1995), son años fundamentales en la formación de la personalidad, del apego, de los valores, las costumbres, los hábitos, para Goldschmied y Jackson (2000), "se puede juzgar a una sociedad por su actitud hacia las más pequeñas y los más pequeños, no sólo en cuanto se dice sobre ellas y ellos, sino en cómo se expresa esta actitud en lo que se les ofrece a medida que se hacen mayores", esta posición resulta congruente con lo expuesto por Da Costa (2007, p. 8) cuando indica:

> la visión post-estructuralista de la infancia ha propuesto que se debe de (sic) reconsiderar la idea de lo que son los niños y niñas, la forma como ellos son educados y si la fase de la educación de la primera infancia podría evolucionar y convertirse en algo diferente basado en el cuestionamiento de la relación que se genera entre lo que conocemos y cómo usamos lo que sabemos y cómo nos posicionamos para usarle en el rol de educador.

Las ideas de poder disciplinario y de cuerpos dóciles son los lentes con los que se han examinado las prácticas en la educación preescolar. Estos cuestionamientos se basan en la gran diversidad de infancias que existen en el mundo, cada tipo de infancia está regida por el hacer social en donde tiene lugar.

Por otra parte, "la sociología de la Infancia ha cuestionado las nociones "predeterminadas" (*fases, estadios, periodos)* sobre los niños y las niñas, así mismo la idea de la *"universalidad de la infancia"* que promueve una forma única y particular de experiencia educativa dictada por estados y fases sin considerar de igual forma la localidad y focalidad de la experiencia de aprender y conocer", (Da Costa, 2007, p. 13).

No podemos continuar con prácticas educativas basadas en la idea de la universalidad de la infancia, hoy sabemos que cada contexto y realidad personal de la niñez marca su desarrollo, debemos optar por una pedagogía de posibilidades más abiertas que propicien la equidad y justicia social contenida en el significado de la educación. Es necesario explicar la opción de "actores". El ser actores, posiciona a la educadora y al educador como miembros más del proceso en vez de otorgarles el status y "poder" por sobre los educandos.

Al respecto Cordero (2005), se refiere a la participación social de la niñez desde la intersubjetividad, entendiendo la intersubjetividad como la comprensión que se comparte en cuanto a propósitos y objetivos comunes y es un proceso que en sí mismo implica intercambio cognitivo, social y emocional. Por su parte Dahlberg, Moss y Pence (2005, p.97) sostienen que "las identidades se construyen y se reconstruyen en el seno de contextos específicos que están siempre abiertos al cambio y en los que el significado de lo que los niños son, podrían ser y deberían ser, no puede quedar establecido de una vez por todas".

Entendido lo anterior como la necesidad de considerar al infante como un ser involucrado en un contexto, el cual lo influye y del cual él es parte importante pues es en este donde interactúa con diferentes agentes, que a la vez, le ayudan en su crecimiento, posición que se articula con lo mencionado por Da Costa (2007, p. 9), cuando señala, "cada tipo de infancia está regida por el hacer social en donde tiene lugar".

Se retoma a Dahlberg et al. (2005) quienes señalan que vivir en una sociedad caracterizada por condiciones posmodernas significa que cada niño y cada niña tienen que ajustarse a un elevado grado de complejidad y de diversidad, así como a cambios continuos. En una sociedad más estable, la biografía y los conocimientos de las niñas y los niños venían casi predeterminados, más o menos como los de sus madres y padres. En tales condiciones, podía entenderse la función de la pedagogía de la primera infancia como el hacer posible que los niños y las niñas asumieran su identidad verdadera (esencial), y la de la reproducción del conocimiento y los valores culturales, predeterminados antaño por la religión y, más recientemente, por una ciencia y una razón supuestamente objetivas y libres de valores.

3. La educación en los primeros años de vida tiene que ser integral, no únicamente de preparación para la escuela.

La niñez requiere de una educación integral que potencie las dimensiones socioafectiva, psicomotora y cognitiva y que contribuya a favorecer su óptimo desarrollo.

Al respecto, Jaramillo (2007) señala que una de las tendencias en educación infantil en el mundo moderno es el logro de la formación integral de la niña y el niño,

tal como lo planteó la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que hizo explícitas cuatro dimensiones de aprendizaje humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Es un hecho que en la experiencia con algunos programas educativos dirigidos a la niñez, ha prevalecido la idea de formarlos para la escuela, restando al nivel de educación inicial su relevancia, se ha trabajado arduamente en la academización de la experiencia antes que un abordaje integral. No en vano se le ha denominado a este ciclo preescolar, pre-primaria.

Para Peralta (2004, p.71) "la educación es un proceso permanente de perfeccionamiento humano que comienza desde el nacimiento". En este sentido, las opciones que ofrece el país deberían entonces, orientarse al desarrollo integral, pero no solo plantearlo por escrito o en los propósitos de los programas y legislación, sino en la práctica, que la oferta se traduzca en acciones tendientes a favorecer el desarrollo integral de las personas en las diferentes dimensiones del ser humano.

Se debe superar el ámbito puramente cognitivista e implementar una formación más integral, involucrando la sensibilidad y los afectos, la realidad de lo comunitario y lo social y permitir, además, explorar y familiarizarse con el sentido y significado de las realidades, así como formarse juicios "correctos" sobre sí mismo, sobre el mundo y la sociedad.

Otra arista que se debe considerar cuando se trata de desarrollo y aprendizaje es precisamente el ambiente donde se desenvuelven las personas, así como las relaciones que puedan establecer, al respecto Peralta (2005, p.97) señala,

> Se hace necesario comprender que para que los niños y niñas puedan tener desempeños adecuados para la vida y aprendizajes de mayor calidad, requieren haberse desarrollado en ambientes saludables e interesantes cognitivamente, donde el afecto y la nutrición adecuada son fundamentales tanto para el desarrollo cerebral como para establecer las bases de la personalidad a través de las relaciones que realiza con los demás y su entorno.

Desde la posición de la autora, la nutrición, los juguetes, las otras personas y un lugar estimulante y acorde con cada edad, hace que las funciones cerebrales mejoren y se potencien. De esa forma, la influencia del apego, el amor y el afecto se convierten en factores muy importantes, y de igual manera cruciales para esta

población, dado que a partir de ahí, formarán su personalidad y ampliarán su desarrollo.

En virtud de estas visiones se considera fundamental que la experiencia de educación y atención de la niñez menor de 3 años se oriente hacia el desarrollo integral que identifica las diferentes dimensiones del ser humano, la salud, lo educativo y a la necesidad de que la persona se desarrolle en esos ámbitos de manera integrada y simultánea. Es decir sobrepasar realmente la idea de preparar para la escuela, negando así el valor de las experiencias cotidianas en el desarrollo de las niñas y los niños. Todo un reto para los programas dirigidos a promover el desarrollo integral de la niñez menor de 3 años.

4. Ambientes cotidianos deben promover el desarrollo integral de la niñez

Las características de la niñez menor de 3 años, exigen repensar la orientación de su abordaje, es decir, resulta imprescindible ofrecer ambientes o escenarios que impliquen experiencias que favorezcan la cotidianidad, lo usual en una cultura dada. (Chavarría et al., 2007). De ahí la importancia de mantener una actitud por parte del adulto, más de acompañamiento, un ambiente cálido, acogedor, de estar presente, de facilitar en vez de academizar. Un ambiente humano grato, que destaque antes del empleo de estrategias didácticas o materiales específicos, "contextos lo más naturales posibles, desechado la artificialidad excesiva y sin desvincular las experiencias de las instancias habituales" (Peralta 2008, p.45), donde las personas adultas asuman una actitud preocupada, receptiva y facilitadora hacia el desarrollo de las niñas y los niños.

La infancia es muy importante en la vida de las personas, pues tanto el crecimiento como el aprendizaje se dan de manera conjunta, además, es una edad en donde más rápido aprenden. Cada acontecimiento en su vida tiene un gran significado, razón por la cual es un proceso diferente en cada niña o niño donde una de las tareas principales es la autonomía, por lo que deberían implementar acciones por sí mismos, y crear sus propias ideas sobre cómo deben suceder ciertas situaciones.

Según Peralta (2008) toda actividad con bebés, se debe sustentar siempre en el bienestar integral, para esta pedagoga eso significa que "el niño se sienta

cómodo, con personas <<amorosas>>, en ambientes conocidos y en situaciones libres de estrés" (p. 43).

En resumen, las niñas y los niños requieren ser atendidos en ambientes humanos que les provean la oportunidad de desarrollo desde la cotidianidad, en las acciones más simples como el momento de la alimentación, del baño, de jugar libremente, de colaborar de acuerdo con sus posibilidades en el arreglo de los ambientes. Es por ello, que no puede existir una forma única o universal de educarlos o atenderlos, sino más bien, construir valores coherentes con actitudes por parte de las personas adultas de aprovechar los momentos compartidos para potenciar su desarrollo, sin caer en el academicismo. Para ello se requiere retomar ciertos espacios como los parques, los paseos familiares, las tertulias con historias y cuentos, las plazas, cocinar, acomodar y sembrar juntos, disfrutar a la niñez en su máximo esplendor. En ese contexto sociocultural actual, junto con las familias y las personas especialistas en diversas áreas como la educación infantil, debe involucrarse la comunidad entera en sus diversos escenarios para ampliar la riqueza de experiencias y su vinculación con la realidad, todo esto, con la convicción de que la mejor inversión que se puede hacer en amor e inteligencia, es con las niñas y los niños pequeños. Es imperativo, asumir una práctica más abierta apegada a la cotidianidad, que garantice a la niñez un desarrollo socio-cultural pertinente.

5. La atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años alude a un trabajo compartido de diferentes especialidades, educación, salud, psicología y nutrición.

La atención integral, se refiere al desarrollo humano y a los cuidados que se le brindan a la niñez durante sus primeros años. A partir de ese posicionamiento, tomar acciones que aspiren a fortalecer el desarrollo de las niñas y los niños menores de 3 años, exige el trabajo conjunto desde diferentes especialidades a fin de cubrir y potenciar sus experiencias, desde la salud, para la sobrevivencia de la niñez, prevención y protección de enfermedades; desde la educación, para lograr ambientes de calidad y aprendizaje humano; y desde la nutrición, garantizar los nutrientes necesarios para el óptimo desarrollo de las niñas y los niños.

Es preciso enfatizar, en que todas esas acciones perderían efectividad si la familia no está involucrada en esa lógica hacia el desarrollo integral, pues los estilos

de crianza son determinantes, de ahí la importancia del involucramiento consistente y relevante de la familia en los programas para la educación y atención de la niñez ya sean formales o no formales, aspecto fundamental tratándose de bebés, (Arias, 2012) y (Peralta, 2008).

Por otra parte, la educación y la atención de la niñez menor de 3 años, debe asumirse para garantizar el desarrollo humano, más que proyectando el beneficio económico de los países. Existen numerosos argumentos de orden social, económico, político y moral para tomar la decisión de invertir en la educación y atención de la niñez menor de 3 años, entre ellos se encuentra que la inversión en políticas para la niñez se recompensa por una parte, en productividad económica a largo plazo, y por otra, en la formación integral que preserva los valores morales y democráticos.

La atención y educación de la niñez menor de 3 años desde la legislación Costarricense

La atención y educación de la niñez menor de 3 años en Costa Rica, tiene un importante fundamento en leyes nacionales y convenios internacionales que el Estado ha firmado con diferentes organismos, así como un enfoque de derechos. Su evolución se puede observar cronológicamente con la creación del Patronato Nacional de la Infancia en 1930, el Código de Infancia en 1932, la Ley de Adopciones en 1934, la Ley de creación del Instituto Mixto de Ayuda Social en 1971, la Ley de desarrollo Social y Asignaciones Familiares en 1974, el Código de la Niñez y la Adolescencia en 1998 y la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2009-2020. Además, el país ha suscrito convenios internacionales a partir de la Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño en 1948, la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, el Año Internacional de la Familia en 1994, la IV conferencia Mundial sobre la mujer en Beijing y los Objetivos del Milenio en el 2010. Al respecto, se puede evidenciar un accionar bien intencionado y coherente con los valores establecidos socialmente para este grupo poblacional, sin embargo es importante afirmar que a pesar de ello, la creación o ratificación de la ley no ha garantizado su cumplimiento real en Costa Rica, donde la niñez menor de 3 años se

ha quedado al descubierto, porque en su accionar el Estado no ha brindado una respuesta efectiva para su educación integral.

Como complemento del marco legal se creó una serie de programas, cuyos propósitos fueron, entre otros, mejorar la situación nutricional de la población materno infantil que vivía en condición de pobreza (CEN-1950), además, tratando de dar respuesta a la crisis económica y social de los años 80 con opciones de cuido para que las madres trabajaran fuera del hogar y así ofrecer la atención y educación de este grupo, dentro del espacio formal y no formal. En el ámbito no formal tenemos: CEN-CINAI, que atiende a la niñez mayor de 2 años y menor de 7, los Hogares Comunitarios, que por su parte, atienden a los niñas y niños menores de 7 años. Por otra parte están los centros infantiles privados, que al igual que los centros infantiles de Instituciones autónomas atienden población menor de 5 años y por último, está la Red Nacional de Cuido que ofrece atención a los niños hasta los 12 años de edad, en condición de vulnerabilidad social, pero con posibilidades de aportar económicamente para el cuido de sus hijas e hijos.

Dentro del ámbito de lo formal está el Ciclo o Programa Materno Infantil administrado y operacionalizado por el Ministerio de Educación Pública, el cual atiende niñas y niños de 4 años y 6 meses a 5 años y 6 meses. Como se observa, el Estado costarricense ha creado numerosos programas dirigidos a la niñez, sin embargo, es imperativo resaltar que dichos programas, exceptuando algunos centros infantiles privados, los de instituciones autónomas, así como el del Ministerio de Educación, enfocan su atención en la niñez en condición de vulnerabilidad, lo cual es importante, sin embargo representa una restricción en su cobertura, puesto que deja desprovista a la niñez que no está bajo la línea de pobreza y que no por ello, deja de necesitar atención y educación integral.

Propuestas programáticas para la atención actual de la niñez menor de 3 años en Costa Rica: visión de los procesos de formación y sus participantes

Como ya se dijo anteriormente, en esta investigación se analizaron diferentes documentos como los siguientes: la Guía curricular para el desarrollo integral para el niño menor de 6 años (1982), la Serie Creciendo con amor, el Programa Materno Infantil del Ministerio de Educación Pública y las Guías del Ministerio de Salud elaboradas en el año 2011. Del análisis respectivo se desprende que los

lineamientos teóricos presentes, tanto en la Guía del año 1982, como en la Serie Creciendo con amor, el planteamiento corresponde a un enfoque más positivista, mientras que en el Programa Materno Infantil y la Guía de Educación Inicial 2011, su enfoque es Holista, es decir, favorece el desarrollo integral de la niñez que implica contar con una apropiada nutrición, atención en salud, amor, estimulación psicosocial e interacciones significativas con sus padres y con otros adultos que ejercen algún tipo de influencia en su proceso de crianza, estos enfoques responden a las corrientes teóricas vigentes en cada época. Al respecto, cabe señalar que el programa Materno Infantil, a pesar de que en sus planteamientos abarca a la niñez desde los primeros meses de edad, el Estado atiende únicamente a partir de los 4 años y 6 meses y al igual que los demás, deja por fuera a los menores de 3 años.

En forma general, se podría argumentar que estos documentos no están bien posicionados paradigmáticamente, salvo alguna excepción. En este sentido, el que sí responde a un paradigma holista, no garantiza que su aplicación resulte coherente con esos planteamientos. Cabe recordar que un paradigma holista vendría a favorecer el desarrollo de las capacidades y los talentos particulares, a estimular la disciplina y el amor mutuo y a considerar al docente como un recurso y facilitador que responde al potencial de cada niña y niño, así como a invitar a la niñez a ser aprendices participando activamente.

Hallazgos en torno a las guías programáticas para la niñez menor de 3 años en Costa Rica

Respecto de los aspectos esenciales que permean la visión de los procesos de formación y sus participantes en los programas principales para la atención actual de la niñez menor de 3 años en Costa Rica se presentan los siguientes hallazgos:

El análisis de las propuestas programáticas destinadas a la educación y la atención de la niñez menor de 3 años, evidencia en todas un posicionamiento teórico que apuesta por lograr un desarrollo óptimo de la niñez, para ello:

- Tanto la Guía Curricular (1982), la Serie Creciendo con Amor, así como la Guía para la elaboración de planes de estimulación del Ministerio de Salud 2011, están posicionadas en un enfoque teórico cognitivo conductual que proponen según Chavarría et al. (2007, p.33) que “los seres pasan por etapas predecibles universales bio-psico-socio-emocionales”. Por contraste el Programa Materno Infantil y la Guía de educación inicial 2011 procuran su

accionar en principios del desarrollo infantil el primero y en derechos de la niñez la segunda, que responden al enfoque humanista u holista del desarrollo infantil.

- La Guía Curricular (1982), está organizada desde un posicionamiento conductual positivista que asume el desarrollo por etapas obviando que el ser humano posee formas diversas para obtener el conocimiento. También enfatiza en los resultados del aprendizaje, en el caso particular, en las conductas que la niñez debe manifestar al final de cada fase. No es casual por tanto que la Guía se denomina de estimulación, pues el propósito es estimular, hoy se enfatiza en ofrecer oportunidades para el desarrollo de la persona. (Peralta 2002, 2005, 2006 2007)
- La Serie Creciendo con Amor al igual que la Guía Curricular (1982), se organiza por áreas de desarrollo mediante un planteamiento Piagetiano. Plantea la serie un visión estereotipada de las mujeres cuando se les endosa la responsabilidad del cuido de la niñez dadas sus condiciones de ternura, sensibilidad y protección, negando así, ese derecho a los varones y perpetuando prácticas sexistas en nuestra sociedad.
- El Programa del MEP, se fundamenta en el desarrollo integral, cuyo propósito es la preparación para la vida.
- La Guía para la Educación Inicial 2011 por su parte, corresponde a un modelo de educación infantil de marco abierto que integra teorías holistas e integradoras.
- Llama la atención la Guía para la elaboración de planes de estimulación para la promoción del desarrollo infantil de niños y niñas de 1 a 6 años y 11 meses, pues asume un posicionamiento teórico por áreas de desarrollo, además propone acciones para superar el “rezago” de las niñas y los niños en su desarrollo. Una contradicción que hace frágil la propuesta para esa población en el sentido de que lo “evolucionado” que nos evidencia los avances en esa materia, regrese a una visión de desarrollo por etapas, cuando muy bien la Guía de Educación Inicial (2011), se planteó que en adelante el trabajo arduo sería para “crear significados a través de oportunidades y actividades

culturalmente pertinentes que permitan a las niñas y los niños aprender con significado". García (2011, p.40)

Población beneficiaria

El programa Materno Infantil, aunque involucra a las niñas y los niños desde los 2 meses, no los atiende en lo formal, sino que atiende a partir de los cuatro y medio años. La guía curricular del MS (1982) incluye a las niñas y los niños de días de nacidos hasta los 6 años. No obstante el programa de CEN y CINAI los atiende a partir de los 2 años, y la serie Creciendo con Amor involucra a la niñez de meses hasta los 7 años y en algunos Hogares Comunitarios se atienden niñas y niños de 6 meses en adelante. También es importante destacar que el programa Materno Infantil asume a la población en general, sin distingos por su condición económica o social, en opinión de la investigadora, una propuesta también pública como las anteriores guías, pero con una cobertura más equitativa. Las guías del Ministerio de Salud 2011, también incluyen a la niñez de 1 a 6 años y 11 meses, interesante, pues la edades de 0 a 11 meses y 29 días según estas guías ¿quién las atiende?

Es necesario indicar que tanto las propuestas programáticas del Ministerio de Salud y la serie Creciendo con Amor, mantienen su interés en la población de niñas y niños más desposeídos o en estado de desnutrición, además de procurar espacios de cuido para que a las familias se les posibilite trabajar, tal como lo indica la Guía de Educación Inicial "da aporte a un perfil particular de promotor social institucional" García (2011, p.9).

Principios orientadores

En relación con los principios orientadores las guías programáticas comparten el desarrollo integral, no obstante, la Guía Curricular (1982) y la Serie Creciendo con Amor se estructuran por áreas de desarrollo mientras que el Programa Materno Infantil, y la Guía de educación Inicial del Ministerio de Salud 2011, asumen un abordaje más holista de los principios curriculares y en los derechos de la niñez. En tanto la Guía 2011 para la elaboración de planes de estimulación del Ministerio de Salud parte de la premisa del rezago en el desarrollo como iniciativa de creación de planes.

Concepción de niña y de niño

La concepción de niña y niño tanto en la Guía (1982) como en la Serie Creciendo con Amor y la Guía para la elaboración de planes de estimulación 2011, son seres pasivos que reciben estímulos para su desarrollo en tanto en el Programa Materno Infantil, las niñas y los niños son actores de su propio desarrollo en interacción con el contexto sociocultural por ello el personal encargado involucra a la familia y a la comunidad. Estas últimas, son propuestas coincidentes con una postura filosófica personalista que concibe a la niña y al niño como "persona y como tal ha iniciado su proyecto de existencia desde que nace. Por tanto es sujeto de derechos y deberes" Peralta (2006, p.274).

Relación con la familia

Tanto en la Guía 1982 como en la Serie Creciendo con Amor, se pensó en la estructura de la familia tradicional papá, mamá e hijas e hijos; mientras en el Programa Materno y en las Guía del Ministerio de Salud del 2011, se enfatiza en la importancia de la familia y de las implicaciones culturales y de desarrollo que tiene el involucramiento de las familias en las acciones que se emprendan con la niñez. Es una visión más de participación de las familias, que como lo indica Peralta (2006, p.53) "los primeros, permanentes y por lo tanto siempre válidos educadores son la familia […]poseen un conjunto de normas y prácticas de crianza y de vida en definitiva que, […] los hace ser un factor educativo esencial por valorizar".

Actividades propuestas

En las actividades sugeridas en la Guía Curricular (1982), se evidencia una clara intención de preparar para la escuela y algunas de las actividades proyectan estereotipos respecto del aprendizaje de las niñas y los niños como el caso de los periodos cortos de concentración, en el caso de la serie Creciendo con Amor aún cuando no se expresa el término actividad se sugiere preparar a la niña y al niño para actividades de tipo académico. En la Guía para la elaboración de planes de estimulación del Ministerio de Salud 2011, las actividades representan conductas que los niños y las niñas deben realizar con base en una evaluación que determina "los rezagos" de cada uno de ellos. Por su parte, en el Programa Materno Infantil como en la Guía de educación Inicial 2011, las actividades se expresan como acciones por parte de la niñez, seres activos en desarrollo en interacción con sus pares y otras personas adultas.

Evaluación

La evaluación propuesta en la Guía Curricular (1982) y la Guía para la elaboración de planes de estimulación 2011, responden al planteamiento de objetivos conductuales y se proponen determinar el desarrollo de las niñas y los niños a partir de la Escala EDIN, por su parte la serie Creciendo con Amor no incluye evaluación, mientras el Programa Materno Infantil y la Guía de educación inicial 2011, hacen un planteamiento sistemático como proceso indispensable de la planificación.

Papel del adulto

En relación con el desempeño de la persona adulta que atiende a la niñez en la Guía Curricular 1982 se plantea que la persona responsable de aplicarla, posea conocimientos mínimos sobre el desarrollo infantil, en tanto para la serie Creciendo con Amor, son personas sin estudios superiores algunas veces ni educación media, la mayoría en condición de amas de casa quienes los atienden; en el Programa Materno se presenta un perfil con rasgos que debe poseer la persona profesional en ese ámbito. Quien aplica los planes de estimulación recomendados en la Guía para la elaboración de éstos 2011, es el o la Asistente de Salud bajo la supervisión de la persona profesional designada por la Dirección de Servicios correspondientes. La Guía de Educación Inicial del Ministerio de Salud 2011, visualiza a la persona adulta como aquella que "educa mediando entre la cultura, la naturaleza y el niño y niña: Programa actividades y presenta ambientes para educar para la vida. García (2011, p.25)

Es necesario señalar que las Guías fueron elaboradas por instituciones del Estado con propósitos diferentes, de ahí la diversidad de enfoques, sin embargo la niñez requiere de programas que aseguren su atención integral, programas de calidad porque, como bien lo indica Peralta, (2006) los programas de baja calidad reproducen el círculo de pobreza.

Considerando tanto los años en los cuales fueron creadas las Guías programáticas, como su contexto, el Programa Materno Infantil (2000) y la Guía para la Educación Inicial 2011 presentan un avance importante en cuanto a lineamientos teóricos, abordaje, estructura curricular y actores en comparación con la Guía curricular (1982) la serie Creciendo con Amor, y la Guía para la elaboración de planes de estimulación para la promoción del desarrollo del desarrollo infantil de niños y niñas de 1 a 6 años y 11 meses (2011). No obstante, no se ha realizado por parte del Ministerio de Educación una evaluación de ese programa que valore su impacto en tér-

minos de desarrollo para las niñas y los niños. En la actualidad el Departamento de Educación Preescolar del Ministerio de Educación está en el proceso de capacitación a las docentes del nivel preescolar respecto del nuevo programa de estudios y de la Guía Docente del Programa de Estudios que involucra tanto el ciclo Materno Infantil como el de Transición. Es importante señalar que dicho programa 2014 no fue objeto de análisis en la investigación citada.

Por su parte el Ministerio de Salud actualizó la Guía de Estimulación para el Desarrollo Integral del niño menor de 6 años. En general, respecto de la Guía de educación inicial 2011, se puede indicar que es un recurso muy valioso, pues no existía en el país una propuesta curricular tan actualizada y apegada a un enfoque humanista de la acción educativa para la atención de la niñez en contraste con la Guía para la elaboración de planes de estimulación para la promoción del desarrollo infantil de niños y niñas de 1 a 6 años y 11 meses, analizada anteriormente.

Reflexión final

A manera de conclusión se puede indicar que a pesar de los diferentes convenios, normativas, leyes y reglamentos existentes a nivel internacional y nacional en relación con la atención y educación de la niñez menor de 3 años, en Costa Rica, ningún documento ha garantizado su aplicación efectiva, ni una respuesta coherente que involucre a este grupo poblacional. En este sentido, se deberán buscar mecanismos de aplicación cabal y una educación diferente para las personas que toman decisiones al respecto para que sean conscientes de que una educación dirigida a la niñez menor de tres años es una inversión que se retribuirá al país en unos cuantos años.

Referencias

Arce, M., Simón, C.& Villalobos, G. (1993). *Agua Miel*. San José. Editorama.

Arce, M., Simón, C.& Villalobos, G. (1993). *1-2-Agua, Tierra y Sol*. San José. Editorama.

Arce, M., Simón, C.& Villalobos, G. (1993). *Brinca La Tablita*. San José. Editorama.

Arce, M., Simón, C.& Villalobos, G. (1993). *Colorín Colorado*. San José. Editorama.

Arce, M., Simón, C.& Villalobos, G. (1993). *Dame la Mano*. San José. Editorama.

Arce, M., Simón, C.& Villalobos, G. (1994). *Los Niños y las Niñas son así*. San José. Editorama.

Arce, M., Simón, C.& Villalobos, G. (1993). *Mi mundo Verde y Azul*. San José. Editorama.

Arce, M., Simón, C.& Villalobos, G. (1993). *Trabajando Juntos*. San José. Editorama.

Arias, G. (2012). *La familia, la educación y el desarrollo infantil*. Universidad de La Habana. La Habana: Cuba.

Calvo, A., Campos, S., Mata, J., Morera, A., Naranjo, T., Vargas, K. (2012*). Un análisis histórico crítico de la política social de cuido para la niñez en Costa Rica*. Memoria del Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

Chavarría, G., Orozco, C., Ovares,M., Obando, M., Rivera, M. (2007). *Problematización en torno a una educación inicial holista y crítica*. (Avances de Investigación) Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Chavarría, M. (2012). Historiando a Montessori: desde el feminismo y socialismo utópico hacia su compromiso como pionero del holismo. *Actualidades investigativas en educación.* 12(3), 1-33.

Constitución política de Costa Rica. Recuperado de http://www.tramites.go.cr/manual/espanol/legislacion/ConstitucionPolitica.pdf.

Da Costa M. (2007). La infancia desde una perspectiva post-estructural y transformaciones que supone para la educación pre-escolar. *Conferencia presentada en el Congreso Internacional Repensando la Educación Parvularia en América Latina.* Universidad Central de Chile, Santiago, Chile.

García, G., Pérz, O., Poltronieri, P. (2011). Guía de Educación Inicial "*Promoción de la salud en torno al eje de la infancia*". San José, Costa Rica.Ministerio de Salud.

Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000*). La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.

Ministerio de Educación Pública. (2004). *Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil Educación Preescolar.* 1 ed. San José: MEP.

Ministerio de Salud Pública. (1982). *Guía curricular para la estimulación del Desarrollo Integral del Niño menor de 6 años.* San José, Costa Rica: CONET (Consejo Operativo Nacional para la Estimulación Temprana).

Myers, R. (1995 a*). La Educación Preescolar en América Latina: el estado de la práctica.* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americans.

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia.* Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia. Ginebra, 2012.

PANI-UNICEF. (2009). *Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica 2009-2021.* San José, Costa Rica.

PANI, (2013*). Informe evaluación anual metas Plan Operativo 2012*. Costa Rica: PANI.

PANI. (1998). *Código de la niñez y la Adolescencia*. San José, Costa Rica.

Peralta, V. (2004). "Comenzar fuerte y oportunamente". Fundamentos para una educación desde el nacimiento. *Revista Perspectivas.* Chile, No18 pp 25-37.

Peralta, V. (2005). *Nacidos para ser y aprender*. Buenos Aires, Argentina: Infantojuvenil.

Peralta, V. (2008). El Derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 47 pp. 33-47.

UNICEF. (2001). *II Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica*. Universidad de costa Rica. San José: Costa Rica. Recuperado en www.unicef.org.

Wernicke, C. (1994). Educación Holística y Pedagogía Montessori. *Educación Hoy.* No. 10 pp.1-11. Recuperado de http://cepcadiz.com/materiales/ARC_2_29_20.pdf

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)

ANEXO 8

Las prácticas pedagógicas en el nivel inicial, su incidencia en la pertinencia cultural costarricense: miradas múltiples

Eje temático: La práctica pedagógica y su relación con la teoría: el jugar en los tiempos y espacios de la educación infantil

Dra. Helvetia Cárdenas Leitón

MSc. Cynthia Orozco Castro

Universidad de Costa Rica

Hcardena19@gmail.com

Informe final del proyecto N. 724-A8-063

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación (INIE)
cynoroz@hotmail.com

Introducción

Hace más de un siglo y medio los países latinoamericanos han creado programas de atención a la niñez menor de 6 años, siempre con la idea de fomentar habilidades conformadoras del desarrollo personal. Como lo señala Fariñas (2007), esta respuesta a dado cuenta de iniciativas que responden a intereses de diverso orden político, económico y social. Los programas dirigidos a esa población evidencian una posición epistemológica que determina el accionar de las sociedades, de los grupos y de las comunidades escolares.

En un intento por reflexionar respecto de la realidad de las aulas de educación inicial y su incidencia en la pertinencia cultural costarricense; se hace necesario partir de algunas interrogantes que posibilitarán no sólo la discusión sino la toma de posiciones y acciones al respecto, ¿qué clase de sociedad somos y cuál es la qué queremos o soñamos?, ¿qué tipo de niña y niño queremos?, ¿para quién pensamos las aulas?, ¿qué debemos propiciar en las aulas?, ¿cuáles competencias, habilidades o saberes requiere la docente de educación inicial?, ¿cuál es el compromiso de la Universidad Pública con la formación de profesionales de la educación?.

A partir de los cuestionamientos planteados se presenta una disertación desde tres escenarios a saber: la sociedad en la que vivimos; la educación que ofrecemos a niñas y niños y la formación de profesionales de educación inicial como agentes de desarrollo cultural y sus desafíos.

La sociedad en la que vivimos

Nunca antes la sociedad costarricense sufrió tal transformación social como en la actualidad, índices de delincuencia insospechados, desempleo, bandas organizadas, crímenes con características de sicariato, delitos cibernéticos, aumento en la desigualdad, pobreza y exclusión. Al respecto, el Informe del Estado de la Nación (2010) señala:

Los hogares más ricos – pertenecientes a la clase alta y la de medianos empresarios y expertos – experimentaron un crecimiento real del 11,6% en sus ingresos, en tanto que los hogares más pobres (constituidos por obreros agrícolas y trabajadores de servicios domésticos, principalmente) más bien sufrieron una caída de 6,9%. Pág. 23; […] algunos hogares que en el 2008 estaban apenas por encima de la línea de pobreza, en el 2009 cayeron por debajo de ella, es decir, pasaron a situación de pobreza, Pág. 29.

Un panorama oscuro, sin contar con los desafíos que en materia ambiental enfrenta Costa Rica, así como el desencanto hacia lo político que se ve reflejado en el rezago democrático del país. Una sociedad no solo cambiante sino con indicadores que nos diferencian de cualquier

otra época histórica anterior.

Estos cambios invaden más que nunca nuestros hogares, y ejercen una extraordinaria influencia en nuestras vidas cotidianas, formas de relacionarnos y maneras de pensar y de actuar.

La educación que ofrecemos a las niñas y los niños

Cuando los empiristas (siglo XVII y que se extiende durante el siglo XVIII) planteaban que los niños llegaban a la escuela como una tábula rasa, contribuyeron a crear la idea de que no eran capaces de construir conocimiento y menos aún resolver problemas por ellos y ellas mismas, de la misma manera que no se daba importancia a los conocimientos previos. Planteaban además, que la experiencia era el origen del conocimiento y es ahí donde los sentidos cobraban protagonismo.

Bajo esa perspectiva epistemológica resultaban congruentes las aulas del nivel inicial cargadas de estímulos visuales, de ejercicios repetitivos por realizar y de una docente protagonista absoluta del proceso, es decir un fundamento epistemológico empírico-analítico.

Hoy, que manejamos otros paradigmas como la fenomenología, con un fundamento epistemológico interaccionista donde las diversas realidades, los sentimientos y los contextos determinan el escenario de aprendizaje, es necesario repensar los espacios físicos donde las niñas y los niños socializan. ¿Seguiremos bajo el velo de un supuesto constructivismo actuando en consonancia con el pensamiento empirista? Con los retos culturales que tenemos, no se justifica que menospreciemos el intelecto y las experiencias con que llegan al aula las niñas y los niños, y se continúe estructurando para ellas y ellos ambientes poco significativos, donde no tienen que resolver problemas, ni experimentar conflictos cognitivos y en su lugar soportar espacios rutinarios.

Con el propósito de conocer las creencias de algunas docentes se promovió un encuentro con especialistas en Educación Inicial activas que atendieran poblaciones tanto del Ciclo Materno Infantil (de 4,5 a 5,5 años) como de Transición (niñez de 5,6 a 6,6 años), se les planteó la pregunta, ¿con qué frecuencia varía usted los materiales de las áreas o espacios de trabajo dispuestas para las niñas y los niños? La consulta se hizo a docentes de tres circuitos escolares de la Dirección Regional de Educación de San Ramón, las respuestas fueron variadas y en la mayoría se emplean argumentos de logística tales como:

> "*lo importante es que los niños estén entretenidos, y que en el periodo de juego trabajo pasen por todas las áreas pues ahí el material tiene objetivos muy específicos".*
>
> *"los materiales se varían cuando ya uno se da cuenta que a los niños no les interesa*

lo que hay en los espacios".

"yo los cambio cada tres meses, para que los chiquitos no se aburran". "yo procuro cambiarlos según los contenidos que estamos estudiando, por ejemplo si estamos estudiando los animales de la granja entonces les pongo en construcción animalitos"

"es relativo, a veces los cambio cuando varían los objetivos o cuando yo veo que el grupo necesita algo más, diferente de acuerdo a los intereses, por ejemplo yo voy poniendo en el área de literatura los cuentos que vamos viendo, entonces los niños los pueden ver ahí y contarlos ellos mismos".

Resulta relevante señalar que no se observaron respuestas en las cuales se rescataran, entre los criterios de selección de los materiales, la resolución de conflictos o la construcción de mejores estrategias cognitivas. En consecuencia, los centros infantiles muchas veces se quedan con espacios o áreas cuyos materiales permanecen ahí largos periodos de tiempo y en algunos casos son irrelevantes para el intelecto y desarrollo de las niñas y los niños.

Un ejemplo de ello es "un fax" en mal estado que se observó ubicado en el área de construcción. Al preguntarse a la docente por el sentido de este aparato, ella respondió "es para que jueguen de que pasan mensajes a otras personas". Este pensamiento "inocente" de la maestra pone en evidencia que la situación descrita rompe con las expectativas de la niñez al llegar al aula de educación inicial, pues los niños, en un porcentaje importante, utilizan medios electrónicos y otro tipo de juegos donde enfrentan verdaderos conflictos cognitivos.

La situación descrita nos interpela a la reflexión, ¿cuán pertinente resulta para el desarrollo de las niñas y los niños este tipo de razonamiento?, o en su defecto, aulas de materno y transición cargadas de propuestas favorecedoras de academicismo,

Entonces, ¿cuando se rompió "la magia del jardín de niños"? Si es que eso sucedió, fue cuando las maestras optaron por academizar con las fichas y los libros, o cuando preparamos a las niñas y niños para cumplir con compromisos institucionales haciéndoles repetir diálogos extensos sin ninguna producción más que la memoria y un escenario artificioso de lo que sería una feria científica, por mencionar una actividad específica.

¿Tenemos claro a qué llegan las niñas y niños a las aulas de los Ciclos de Materno y Transición? Las diversas realidades en las que se desenvuelve la niñez que recibimos en las aulas (aparatos y juegos electrónicos, redes sociales, atención sistematizada a más temprana edad, entre otros) les provee estructuras mentales que superan por mucho nuestra propia conciencia; de ahí que surgen una serie de interrogantes por resolver: ¿qué tipo de escuela requieren las niñas y los niños ante la sociedad actual en que viven?, ¿cuál es la función social

que debe cumplir hoy la escuela infantil?, ¿qué debemos renovar en los enfoques y modos de ofrecer una educación inicial de alto nivel para las niñas y los niños?, ¿cuáles son los aprendizajes que se ha de ofrecer a la actual generación de niñas y niños?.

Retomando los aportes de Tedesco (2002), es prioritario desarrollar en los educadores capacidades complejas, que rompan la rutina y mecanización de las prácticas de cuidado y educación de niños pequeños.

Sin embargo, esta es una labor compleja, pues las rutinas escolares son fácilmente "naturalizadas", y el cambio requiere un esfuerzo de reflexión consciente.

La formación de profesionales de educación inicial como agentes de desarrollo cultural y sus desafíos

Siguiendo a Fariñas (2007, Pág. 175) "el desarrollo de un país se puede conocer en parte, por el desarrollo sociocultural de sus maestros, por la posición de respeto que estos ocupan en la sociedad". Enfoque totalmente congruente con la identidad profesional y personal que logre construir la docente del nivel inicial.

Existe suficiente evidencia científica de la importancia de la atención integral para el desarrollo de la primera infancia "es necesario asegurar un desarrollo óptimo durante los primeros años de vida pues se ha demostrado que los niños y las niñas que tienen problemas a esa edad corren el riesgo de sufrir un desarrollo defectuoso o retardo y en ello influye no sólo el estado nutricional y de salud del infante sino el tipo de relaciones que se establece con las personas y las cosas que le rodea" Evans (2000) citado por Chaves (2007). Convendría entonces reflexionar no solo de cuanto sucede en los espacios donde son atendidos los niños y las niñas en estas edades, sino de las personas que se dedican a la atención de esta población.

Los diversos escenarios en los cuales interactúan las niñas y niños menores de 6 años les proveen oportunidades y vivencias que les permiten acceder a imágenes tridimensionales, sonidos, se comunican a diversas latitudes y además establecen relaciones con pares u otras personas. Por ello plantearse la importancia de la formación de las personas que se encargan de manera profesional de la atención para el desarrollo de las niñas y niños pequeños, representa un imperativo.

Siempre en la línea de Fariñas: "Los maestros tienen una alta responsabilidad política, ante las exigencias del desarrollo sociocultural de una determinada nación, región, localidad, sector profesional" (2007, Pág.178). Aquí surge la reflexión, el cambio en las relaciones con las y los estudiantes por parte del docente hoy, son diferentes a hace 20 años, pues el maestro ya no es más "un intocable", ahora puede ser cuestionado, conocido y enjuiciado.

Por otra parte, existen investigadores que consideran el magisterio como una semiprofesión, para ello se esgrimen cantidad de argumentos, uno de los más importantes es que el docente no construye conocimiento se supedita a transmitirlo, es por ello que se le tilda de técnico. No obstante, sabemos que no se requiere de un técnico o técnica para atender un grupo de niñas y niños de educación inicial sino de una profesional con competencias que le permitan orientar adecuadamente el proceso de desarrollo de esa población. En este sentido, el profesional requiere una mirada crítica sobre su labor.

Como parte de las prácticas que se observan en las y los docentes, Fariñas (2007), en sus investigaciones, da fe de comportamientos que cataloga dentro del didactismo, entendido este como la hiperbolización de los procedimientos didácticos y de control sobre el comportamiento y desarrollo de los estudiantes, posiciones de poder ante el acercamiento entre la generación adulta y la joven e infantil; posiciones simplificadoras unilaterales; posiciones que suplantan la responsabilidad del estudiante en el aprendizaje (clases magistrales); posiciones puritanas (discursos moralizantes); posiciones que revelan poca tolerancia a la diversidad (etiquetar); conocimientos rígidos (quien pregunta desconoce, el que responde conoce); el temor a la ambigüedad (resistencia a reconocer la incertidumbre). Algunas, por no señalar que la mayoría de estas prácticas, también las observamos en las aulas costarricenses.

Sin pretensiones deterministas, la identidad profesional se construye no sólo en la formación de las Casas Formadoras de Educación propiamente, sino en el ejercicio de la profesión.

Recuento de una experiencia en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica

Tomando en cuenta las interrogantes anteriores, compartimos una línea de investigación que ha tratado de analizar algunas de estas interrogantes. Tal y como se planteó, es imprescindible revisar la pertinencia de la oferta curricular y de la mediación pedagógica en el contexto actual.

En 1992, Chavarría desarrolló y puso en práctica un enfoque de evaluación formativa, llamado ecoanálisis en el Centro Infantil Laboratorio (CIL), de la Universidad de Costa Rica. Esta metodología, precisamente, se basaba en realizar un análisis consciente de la pertinencia del modelo educativo en el contexto actual, por medio de una reflexión en equipo.

La línea de investigación contó con varias fases, entre ellas la proyección de la propuesta de ecoanálisis hacia centros infantiles estatales, en un intento por llegar a las

poblaciones más necesitadas (Chavarría et al. 2000a; Chavarría y Orozco, 2010). Posteriormente, la propuesta se amplió, en varias etapas, al Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM) de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, lugar en el que se co-construyó un asesoramiento psicopedagógico que retomó el ecoanálisis como propuesta de decodificación de lo cotidano (Orozco, 2007; Chavarría, Obando y Orozco, 2009; y Orozco, 2011).

En general, los principios de la investigación se orientaron a un esfuerzo conjunto por la búsqueda de la coherencia entre las filosofías de atención a la niñez y las prácticas formativas cotidianas. Esto se logró mediante la realización de reuniones con el personal docente y discusiones interdisciplinarias (docentes que participaron en el proyecto y las psicólogas investigadoras) para problematizar la cotidianidad. El objetivo ha sido, propiciar la evaluación formativa en torno a visiones holistas y contextuales de educación inicial, a la vez que consolidar un proceso de evaluación formativa permanente.

Se asumió una metodología basada en la indagación crítica e interpretativa, en un marco de investigación-acción. Para ello se realizaron observaciones participantes, discusiones grupales con las docentes y filmaciones, siguiendo los pasos del ecoanálisis (Chavarría y Orozco, 2006).

Los pasos de estos encuentros reflexivos fueron los siguientes:

1. **Sensibilización y negociación**:

   En una primera etapa, era necesario construir un compromiso entre las docentes y las investigadoras, explicitando los principios teóricos, haciendo conciencia en la necesidad de analizar si existía coherencia entre estos y las prácticas educativas cotidianas. En esta etapa nos hacíamos preguntas tales como: ¿lo que se está haciendo es congruente con lo que se quiere lograr?

1. **Análisis de ambientes-situaciones:**

   Mediante el trabajo en equipo, se analizaba críticamente cómo se estaba concibiendo cada una de las actividades y espacios organizados en los ambientes propiciados para la niñez, para reflexionar y hacer visible el currículo oculto.

2. **Transformación:**

   En esta fase se orientaba y contribuía a la trasformación de las prácticas educativas, para visibilizar y favorecer la construcción de alternativas. Para ello, se unía la creatividad de todas las personas involucradas, con propuestas y alternativas.

3. **Evaluación:**

Con miras al logro de una evaluación formativa permanente se evaluaba el proceso de una forma cíclica. Esta fase estaba orientada a dar un seguimiento continuo y sistemático al proyecto dando énfasis a la reiteración del proceso.

¿Cuáles fueron los principales aspectos que ameritaron una reflexión consciente? Tal y como se menciona al inicio, una de las metas fue dotar de sentido y de reto algunos de los espacios de las aulas, para ampliar consciente y críticamente la zona de desarrollo próximo. Otro aspecto que requirió análisis fue el uso fragmentado del tiempo, en el cual era más importante cumplir con un currículo prediseñado y una serie de actividades divididas, que atender lo que realmente ocurría en el proceso de los niños y niñas. El manejo de la disciplina, el respeto por la diversidad de intereses de los pequeños constituyó un desafío.

No se puede dejar de mencionar como ante todos estos aspectos, las docentes de educación inicial enfrentan presiones, muchas veces con grupos muy numerosos de niños, padres y madres de familia que quieren adelantar los procesos de desarrollo de los pequeños, o que están muy desligados de la crianza debido a sus múltiples ocupaciones. El panorama definitivamente no es sencillo, de manera que el trabajo en equipo y la reflexión conjunta posibilitan un espacio de contención y de mayor seguridad para la creación de alternativas.

¿Qué aspectos eran visibilizados de forma consciente en las discusiones? La organización del ambiente, la necesidad de una educación para la vida, centrada en un aprendizaje significativo con ética, estética y entusiasmo; basado en una visión holista. El respeto por la actividad espontánea de niños y niñas, pues solo con una libertad relativa se dan las condiciones adecuadas para el desarrollo de la personalidad total; lo cual nos lleva al respeto por cada ser como único e irrepetible. También la conciencia de ser una comunidad de aprendizaje en constante transformación, requiere de una mirada evaluativa a través del ecoanálisis (Chavarría, et al, 2007).

¿Qué resultados se obtuvieron con el ecoanálisis? En las observaciones etnográficas y en el análisis de videos, pudimos constatar una mayor organización en los ambientes del aula, mayor fluídez de la rutina y en las transiciones, mejores niveles de concentración y actividad significativa, mayor autogestión de niños y niñas, menores niveles de agresividad, y mejores niveles de resolución de conflictos. Todo esto se reflejaba en buenos niveles de desarrollo.

Nos resulta pertinente esta propuesta, pues al ser un centro infantil universitario, muchas estudiantes de educación inicial tienen acceso a las aulas para realizar observaciones y prácticas como parte de su formación. De esta manera, se colabora con la creación de modelos alternativos. La evaluación debe ser permanente, pues toda acción humana es perfectible y mejorable.

A modo de cierre

Al dar paso al desarrollo global con su posmodernidad, los valores, la cultura, las formas de comunicarnos, la forma de resolver la cotidianidad dieron un viro tan absoluto que nos han hecho transitar por un camino impertinente. Nos dejamos absorber por los intereses y prácticas globales por sobre nuestra propia cultura, sin lugar a dudas el desafío en materia educativa es repensar lo que hacemos en los espacios áulicos diariamente, en un trabajo conjunto, de lo contrario la experiencia educativa carece de pertinencia**.**

En este momento histórico, que demanda múltiples retos a la educación, el diálogo y la reflexión conjunta se vuelven fundamentales.

Referencias bibliográficas

Chavarría, M. C.; Orozco, C.; Chacón, Y.; Ovares, M.; Obando, M. del M. (2000). La formación del preescolar como cosmovisión: en busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible. *Revista Educación* (UCR), 24 (No. 2), 115-132.

Chavarría González, María Celina y Orozco Castro, Cynthia (2006). *Ecoanálisis* como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: hacia una educación posible. **Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, INIE**.

Chavarría González, María Celina, Orozco Castro, Cynthia, Ovares Gutiérrez, Mabel, Ovando Ovando, María del Milagro, Rivera Vargas, Marina (2007). ***Problematización en torno a una educación inicial holista y crítica*.** UCR: Instituto de Investigaciones Psicológicas: Avances de Investigación.

Chavarría, M; Obando, M y Orozco, C (2009). *Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano en los centros infantiles universitarios*. Informe final de investigación. Proyecto de Investigación Nº 723-A4-326, Instituto de Investigaciones Psicológicas, y Proyecto de Investigación 724-A7-102 Instituto de Investigaciones en Educación.

Chavarría, M.C y Orozco, C. Situaciones sociales de desarrollo-aprendizaje: diálogos y confirmaciones desde la investigación-acción en un centro estatal costarricense. **En: "Revista Electrónica Actualidades Educativas en Investigación"** Volumen 9, Número Especial, 2010.

Consejo Nacional de Rectores (2011). Estado de la Educación. Programa Estado de la

Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica) 3 ed. –San José, Costa Rica.

De Souza Silva, J. (2004) *La educación latinoamericana en el siglo XXI*. Presentado en el Congreso Nacional de Educación Preescolar. ¿Cómo trasformar desafìos en propuestas? San José, Costa Rica. 2004

Fariñas, G. (2007). Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano. Ciudad de la Habana. Cuba: Félix Varela.

Ibarra, L. (2005). Educar en la escuela, educar en la familia. ¿Realidad o utopía. Ciudad de la Habana. Cuba: Félix Varela.

Orozco, C. (2007). El ecoanálisis como mediación psicopedagógica: experiencia del Centro Infantil Ermelinda Mora. **Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación* (INIE),** Vol°7 N°1 Enero - Abril.

Orozco, C. (2011) Problematización en torno a una educación inicial holista y crítica. Informe Parcial de Investigación, Sede de Occidente; Universidad de Costa Rica.

Peralta, M.V. (2002). Una pedagogía de las oportunidades. Santiago, Chile: Andrés Bello.

Sacristán, G. (2001). Educar y convivir en la cultura global. España: Morata.