



DESARROLLO HUMANO Y APRENDIZAJE: PRÁCTICAS DE CRIANZA DE LAS MADRES JEFAS DE HOGAR

HUMAN DEVELOPMENT AND LEARNING: CHILD-REARING PRACTICES
OF HEAD-OF-HOME MOTHERS

Sonia Carballo Vargas¹

“Cada niño y cada niña deberían tener el mejor comienzo posible en la vida; cada niño y cada niña deberían recibir una educación básica de buena calidad; y cada niño y cada niña deberían tener la oportunidad de desarrollar cabalmente su potencial y contribuir significativamente a la sociedad”

(Kofi A. Annan s.f.)

Resumen: En el presente ensayo se abordan cinco aspectos relevantes para dar sustento teórico a la educación de niños y de niñas con derechos. Primeramente se enfoca la importancia de las experiencias tempranas y los aportes de las diferentes teorías del desarrollo humano que respaldan las prácticas de crianza con que se sugiere educar a niños y a niñas. Seguidamente se analiza la importancia de las percepciones que tienen las madres jefas de hogar, acerca de los límites que emplean en las prácticas de crianza para educar a niños y a niñas. Luego, en el siguiente apartado se revisan informes del estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica y sus aportes, y en el último apartado, se presentan investigaciones costarricenses que reflejan prácticas de crianza violadoras de los “Derechos de la niñez”. A manera de conclusión se afirma que para educar a los niños y a las niñas como personas de derechos se requiere invertir en la educación de madres jefas de hogar, ya que en Costa Rica el hogar monoparental, con jefe de familia mujer está en aumento.

Palabras clave: EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS, PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DE CRIANZA, MUJERES JEFAS DE HOGAR: SU EDUCACIÓN, DERECHOS DE LA NIÑEZ

Abstract: In the following essay, the author describes five relevant issues that serve as a theoretical basis for children's education with their rights. First, the author focuses on the importance of early experiences, and the input from the different human development theories that underlie the child-rearing practices suggested for the education of children. Then, the author analyzes the significance of the head-of-home mother's perception regarding limits in the practices they use in their children's nurturing. In the following section, a countrywide report of children's and teenagers' rights in Costa Rica and their benefits to the country are reviewed; and in the final section, a presentation of several research papers on child-raising practices that violate children's rights in Costa Rica is made. To conclude this article, considering the raising number of single-parent households managed by mothers in Costa Rica, the author states that investing in the education of head-of-home mothers is necessary to educate children as people with rights.

Keywords: CHILDREN'S EDUCATION, PERCEPTION OF CHILD-REARING PRACTICES, EDUCATION OF HEAD-OF-HOME MOTHERS, CHILDREN'S RIGHTS

¹ Profesora Catedrática de la Universidad de Costa Rica. Investigadora del Instituto en Investigación de la Educación. Directora de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. Imparte cursos y talleres de Acción Social y publica artículos relacionados con temas como Pedagogía, Educación de la Expresión de la Sexualidad Humana e Inteligencia Emocional.

Correo electrónico: soniac@cariari.ucr.ac.cr

Artículo recibido: 13 de febrero, 2006

Aprobado: 8 de agosto, 2006

1. Introducción

La obligación que se tiene con la educación de los niños y de las niñas y de las personas adolescentes lleva a la necesidad de enriquecer su formación de la mejor manera posible para lo cual es importante promover una crianza libre de violencia, enmarcada dentro de un enfoque de derechos, sin discriminaciones y con equidad de género. La condición propia de niños, niñas y adolescentes como personas en pleno crecimiento que dependen de personas adultas significativas como son sus madres, para su educación, obliga a analizar los múltiples retos que su crianza involucra.

Para estos seres humanos educarlos implica, de parte de las personas adultas significativas, un manejo de límites que permita una estimulación adecuada, pertinente y oportuna para su desarrollo físico, emocional, cognoscitivo y social. Cada una de estas dimensiones subraya un aspecto particular del desarrollo y entre ellas hay una interdependencia considerable, por lo que es un hecho que cada dimensión refleja a las otras. En palabras de Rice (1997) el desarrollo humano se ha convertido en una ciencia multidisciplinaria que toma conocimientos actualizados de la biología, la fisiología, la medicina, la educación, la psicología, la sociología y la antropología.

Las experiencias tempranas que vive el ser humano son tan relevantes en su vida, que abordar la percepción que tienen las madres jefas de hogar sobre la educación que les dan a sus hijos e hijas permite clarificar la coherencia de sus actuaciones, para implementar intervenciones tempranas que realmente fortalezcan el desarrollo integral de su descendencia.

Aunque en Costa Rica se cuenta con una legislación de avanzada para protección de la niñez y la adolescencia, el informe de la UNICEF y la Universidad de Costa Rica (2002) señala que la misma no conduce en forma automática y espontánea al cumplimiento pleno de los derechos de la niñez y la adolescencia. Por tanto es obligación del Estado y de la población en general, garantizar los espacios, las oportunidades y las condiciones necesarias para que niños, niñas y adolescentes reciban una educación que les permita el desarrollo pleno de sus potencialidades.

Se revisan a continuación sustentos teóricos que enfatizan la importancia de las experiencias tempranas para el ser humano y la importancia de educar a niños y a niñas como personas de derechos, en la familia, en la escuela y en la comunidad en general.

2. Experiencias Tempranas

Es importante rescatar algunos estudios que ilustran como las experiencias tempranas influyen en el desarrollo del ciclo vital humano. Para comenzar se describe uno de los ejemplos más ilustrativos documentados, el de Víctor el niño salvaje de Aveyron (Papalia, Wendkus y Duskin, 2001): el 8 de enero de 1800, en la despoblada provincia de Aveyron, en la parte sur del centro de Francia apareció un niño desnudo, con la cara y el cuello surcado por cicatrices, que según se creía, los últimos dos años de su vida, lejos de los seres humanos, vivió trepando árboles, corriendo en cuatro patas, bebiendo de los arroyos y alimentándose de bellotas y raíces. Su historia constituye uno de los primeros intentos sistemáticos por estudiar el desarrollo humano. Este niño medía 135cm y aparentaba 12 años, no hablaba, ni respondía a sus interlocutores; no se dejaba vestir y rechazaba alimentos preparados. Fue imposible establecer el tiempo que llevaba viviendo en abandono. La pregunta que surgió, entre las personas que lo acogieron fue ¿Qué tan importante es el contacto social durante los años de desarrollo? Víctor fue puesto bajo la tutela de Jean Marc Gaspard Itard psiquiatra de 26 años, quién consideró que Víctor tenía un desarrollo limitado por el asilamiento y que lo que necesitaba era aprender las habilidades más cotidianas, que de modo habitual adquieren los niños y las niñas en la sociedad analizada.

El señor Itard llevó a Víctor a su casa y gradualmente, en el transcurso de los cinco años siguientes trató de educar, paso a paso, sus respuestas emocionales y su comportamiento moral y social, su lenguaje y su pensamiento, con métodos basados en los principios de imitación, condicionamiento y modificación del comportamiento. El niño progresó notablemente: aprendió los nombres de muchos objetos y logró leer y escribir frases simples, fue capaz de expresar deseos, obedecer órdenes e intercambiar ideas. Así mismo, demostró afecto, especialmente por el ama de llaves de Itard, y sentimientos como vergüenza, orgullo, remordimiento y deseo de agradar. No obstante, Víctor nunca aprendió a hablar, únicamente emitía algunos sonidos vocales y consonantes y la convivencia en sociedad le era indiferente. Al finalizar el estudio de su comportamiento, este ser humano, era incapaz de defenderse por sí mismo en el mundo civilizado y pasó al cuidado de la señora Guérin, el ama de llaves. Murió aproximadamente a los 40 años, en 1828.

Aunque no se descarta la posibilidad de que Víctor fuera autista o tuviera algún daño cerebral, el señor Itard planteó la idea de que los efectos del aislamiento prolongado no podían ser totalmente superados y que la estimulación humana llegó a él demasiado tarde, principalmente para adquirir el lenguaje.

La confrontación de las diversas investigaciones que respaldan la influencia de las experiencias tempranas en el desarrollo humano, permite emitir juicios valorativos, buscar correlaciones y elaborar categorías de límites implicados en educación de niños y niñas y construir estrategias pedagógicas para fortalecer comportamientos maternos coherentes y responsables que orienten a hijos e hijas hacia un desarrollo integral como personas.

Rice (1997) incluye en su obra diversos estudios que refuerzan la importancia de una educación pertinente y oportuna durante los primeros años de vida:

- Block, Block y Reyes (1989) demostraron que la probabilidad de usar drogas durante la adolescencia es mayor entre las chicas cuyos padres ejercieron poco control sobre ellas durante los años de preescolares, que entre las muchachas cuyos padres habían ejercido mayor control y cuyos hogares eran menos permisivos y más estructurados.
- Dubow, Huesmann y Eron (1987) concluyeron con sus investigaciones que los seres humanos que en la infancia tuvieron madres y padres que les aceptaban, que se identificaban con ellos o ellas, que usaban aproximaciones no autoritarias al castigarlos, después de veintidós años, mostraban mayores niveles de desarrollo de ego.
- Amato (1991), indica que las personas depresivas recuerdan más rechazo y coerción por parte de sus padres que las no depresivas.
- Lenes, Hertzog, Hooker, Kassibi y Thomas (1988), realizaron un estudio longitudinal con setenta y cinco niños blancos de clase media que reveló que quienes en la niñez temprana eran excesivamente agresivos y hostiles y mostraron estados emocionales negativos (ansiedad, depresión o rechazo) al llegar la adolescencia mostraron un

menor ajuste emocional y social. Así mismo plantean que una intervención temprana puede mejorar los problemas de comportamiento de ajustes posteriores.

Con toda esta investigación relevante, es posible que las madres de familia, conozcan principios fundamentales para la educación de sus hijos e hijas, pero en el contexto de la cotidianidad los límites con que se educan no están impregnados solo de conocimientos, sino también de emociones, de retos socioeconómicos y socioculturales, que en ocasiones conducen a prácticas educativas contradictorias entre lo que se debe o está bien hacer, y lo que se hace. Es necesario plantearse el por qué de estas incoherencias y construir estrategias de intervención temprana que sean verdaderos puentes de enlace entre teoría y práctica que permitan a madres jefas de hogar desarrollar mejores oportunidades para potenciar las capacidades de sus hijos e hijas. Las estrategias de intervención temprana van a propiciar una educación integral de la persona y va a permitir satisfacer las necesidades físicas, emocionales, cognoscitivas, sociales y espirituales de niños y niñas.

3. Aportes de las Teorías del Desarrollo

El desarrollo humano es tan complejo que su estudio requiere el aporte de diversas ciencias: psicología, biología, educación, sociología, antropología, historia, filosofía, medicina y psiquiatría para señalar algunas. El desarrollo humano es el resultado de un conjunto de variables hereditarias y ambientales que interaccionan mediante el proceso conocido como transacción. Mediante la transacción el ambiente influye en el desarrollo de la persona y esta a su vez sobre él. Las relaciones que cada ser humano establece con el mundo que le rodea son una intrincada red de influencias mutuas y el resultado es más que la suma de sus partes (Bee y Mitchell 1987).

La persona inicia los procesos de desarrollo desde la concepción. La mayoría de los estudiosos del desarrollo humano reconocen que éste es continuo durante toda la vida y el proceso se denomina científicamente desarrollo del ciclo vital.

Baltes (1987), Baltes, Lindenberger y Staudinger (1998), citados por Papalia, Wendkus y Duskin, (2001) consideran los siguientes principios claves que ilustran el continuo del desarrollo del ciclo vital:

- El desarrollo es vitalicio: cada período del desarrollo tiene su propio valor y características particulares y está influenciado por las experiencias pasadas y acontecimientos futuros.
- El desarrollo depende de la historia y del contexto: cada persona está influenciada e influye a su vez en los acontecimientos históricos y sociales con los cuales convive. El tiempo y el lugar con sus condiciones o circunstancias establecen transacciones con el ser humano y se influyen mutuamente.
- El desarrollo es multidimensional y multidireccional: a lo largo del desarrollo del ciclo vital se da un equilibrio entre crecimientos y deterioros. La persona tiende a maximizar ganancias y a minimizar sus pérdidas aprendiendo a manejarlas o a compensarlas. Los niños y las niñas crecen en dirección ascendente tanto en tamaño como en capacidades y mientras ganan habilidades en un área de desarrollo, pueden disminuir sus capacidades en otra y en grados variables.
- El desarrollo es flexible o plástico: el desempeño del ser humano en diferentes acciones es elástico. Muchas capacidades, tales como la memoria, la fuerza y la resistencia pueden mejorar significativamente con la educación en diversos momentos del ciclo vital. Sin embargo el potencial para el cambio siempre tiene límites.

Los planteamientos de diversas teorías del desarrollo contribuyen a enriquecer y complementar estos principios anteriormente señalados, dando cada una de ellas su perspectiva de cómo se desenvuelve el desarrollo humano durante su ciclo de vida.

Las Teorías del Aprendizaje, analizan Bee y Mitchel (1987), asumen que es el aprendizaje, como proceso, quien impulsa el desarrollo humano. Sus exponentes destacan el papel de las influencias ambientales como causa de determinadas conductas observadas, sin descartar la base biológica presente en ellas. Dos teorías importantes de este enfoque son el conductismo y la teoría del aprendizaje social. Para el primero el patrón de conducta mostrado por cada persona es el producto de secuencias específicas de estímulos y reforzamientos del entorno. Para la teoría de aprendizaje social las conductas nuevas se aprenden principalmente mediante la observación e imitación de la conducta de modelos. Y

los cambios de conducta durante el ciclo vital son el resultado, ante todo, del historial de reforzamientos que recibe cada persona.

Desde la perspectiva del desarrollo del ciclo vital, las madres jefas de hogar pueden tratar de proporcionar a sus hijos e hijas experiencias tempranas que produzcan transacciones armoniosas entre ellos y ellas y en el contexto sociocultural en que se vive. Aún en el caso de que en la crianza del pequeño o de la pequeña las circunstancias sean adversas, es importante para la madre conocer que los aportes positivos se maximizan y que se minimizan las pérdidas, siempre y cuando la persona aprenda a manejarlas o a compensarlas. Es por eso que los niños y las niñas deben tener cerca personas que sean modelos que con sus actos y con sus palabras estimulen y refuercen los logros que alcancen ellos y ellas al aprender.

Las teorías psicoanalíticas destacan que en el proceso de desarrollo influyen fuerzas inconscientes que motivan el comportamiento humano. Para el fundador de estas teorías, Sigmund Freud, la personalidad tiene raíces biológicas instintivas y por lo tanto el comportamiento se dirige fundamentalmente a fortalecer una serie de instintos, de los cuales el sexual es muy importante. Según Freud la personalidad se forma durante los primeros años de la vida, y el comportamiento es controlado por poderosos impulsos inconscientes. (Papalia, Windkus y Duskin, 2001)

Estas mismas autoras presentan a Erik Erikson como un neofreudiano, que amplía y modifica la perspectiva freudiana al considerar el desarrollo humano a través de ocho etapas que se viven durante el ciclo de vida. En cada una de estas etapas se destacan influencias socioculturales que interaccionan con los impulsos inconscientes favoreciendo o no en el niño y en la niña a el desarrollo de vínculos emocionales con las personas que convive y resolviendo crisis psicosociales.

Para la madre jefa de hogar es relevante analizar esas etapas del desarrollo psicosocial con sus respectivas tareas y fortalecer practicas de crianza que contribuyan en niños y niñas al logro de solucionar saludablemente crisis existencial de cada una de ellas.

Las teorías cognitivas del desarrollo humano estudian tres aproximaciones básicas a la comprensión del proceso de conocer: la primera es la psicometría – que mide cambios

cuantitativos de la inteligencia a medida que la persona madura durante su ciclo de vida. La segunda comprende los aportes de Jean Piaget – quien enfatiza los cambios cualitativos que se presentan, es el pensamiento lógico conforme el ser humano se desarrolla. Y la tercera aproximación es el modelo del procesamiento de la información que examina los pasos, acciones y operaciones progresivas durante el proceso de recibir, percibir, recordar, pensar y utilizar la información (Rice, 1997).

Según el autor anterior, Piaget fue un estudioso de las habilidades del pensamiento de los niñas y niños, a través de la observación y el estudio de la lógica presente en las respuestas que daban a sus preguntas. Para él, el desarrollo cognoscitivo es el resultado combinado de la maduración del cerebro y el sistema nervioso y la adaptación al ambiente. Las transacciones con el ambiente son esenciales para el ser humano en la construcción de su propia realidad. Por lo tanto, una práctica de crianza positiva es permitir al niño y a la niña interactuar, manipular, explorar y examinar los objetos y las personas de su mundo.

Las teorías etológicas estudian las bases biológicas y evolutivas que dan origen al comportamiento humano. Estas bases son las que permiten aprender comportamientos adaptativos necesarios para sobrevivir. John Bowlby estudió la disposición biológica del ser humano a apegarse a la persona que lo cuide para favorecer su supervivencia. (Rice , 1997).

Para las madres es relevante entender que un componente integral del apego, que promueve y fomenta el cuidado es la relación única entre madre e hijo o hija al nacer. A sí mismo estas teorías plantean la existencia de períodos sensibles para el desarrollo del lenguaje y de vínculos afectivos, durante los cuales las privaciones temprana, produce déficit de desarrollo. Durante ellos las influencias ambientales puede contribuir al logro de necesidades fundamentales para los niños y niñas.

La Teoría Histórico Cultural, en la cual se destaca el psicólogo ruso Lev Vygotsky, estudia el desarrollo del pensamiento y del aprendizaje de niñas y niños contextualizado dentro del complejo social, cultural e histórico en que ellos y ellas viven. Para Vygostsky, el pensamiento humano se comprende sólo observando los procesos sociales de los cuales se deriva y es sólo mediante la interacción social que la persona aprende. Por lo tanto, durante el ciclo de vida el desarrollo cognoscitivo como resultado del aprendizaje se potencia a través

del sistema de relaciones sociales de la persona y de sus procesos de comunicación con los otros, en la interacción social (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001)

Estas mismas autoras plantean que para Vygotsky existe una zona de desarrollo próximo en la cual el niño y la niña realizan ciertas tareas sin lograrlas del todo. Es la orientación precisa que proporciona la interacción social con otros seres humanos, la que mediante la colaboración, propicia niveles de avance y autorregulación en el logro de tareas (mediación).

Esta perspectiva histórico-dialéctica aporta a las madres una visión que enfatiza la importancia de las interacciones de niños y de niñas entre sí y con otros seres humanos para potenciar sus responsabilidades en la dirección y en el control del aprendizaje, favoreciendo en ellos y ellas, mediante la enseñanza y la cooperación, logros en tareas que aún no pueden realizar por sí mismos o por sí mismas sin acompañamientos.

La Teoría Humanista es conocida dentro de la psicología como la tercera fuerza. Su visión positiva y optimista de la naturaleza humana hace que rechacen el determinismo freudiano de los impulsos inconscientes así como el determinismo ambiental de la teoría del aprendizaje. Por lo tanto creen en el ser humano como un ser íntegro y único, de valor independiente, con capacidades superiores para usar los símbolos y pensar en términos abstractos, capaz de hacer elecciones inteligentes, de ser responsable de sus acciones y de autorrealizarse (Rice 1997).

Este mismo autor, señala a Charlotte Buhler, a Abraham Maslow y a Carl Rogers, como los tres líderes principales de la teoría humanista: Buhler destaca el papel activo que el ser humano juega, por su propia iniciativa, para el logro de sus metas. Maslow considera que las necesidades humanas tienen diferentes prioridades y las organiza en una jerarquía con cinco categorías: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertinencia, de estima, y de autorrealización. Y Rogers cree que la persona en un ambiente de aceptación y comprensión es capaz de encontrarse a sí misma y ser una persona saludable que ha alcanzado congruencia entre el yo real y el yo ideal (lo que somos y lo que queremos ser).

Para las madres jefas de hogar, estas teorías humanistas aportan los siguientes planteamientos claves:

- Cada niño y cada niña es un ser único, irrepetible, capaz de desarrollarse saludablemente en un ambiente de aceptación y de comprensión.
- Normalmente, el niño y la niña, si se les permite, crecen saludablemente y resuelven sus problemas y se convierten en quienes quieren ser.
- La jerarquía de necesidades planteadas por Maslow sirve para reflexionar sobre cómo las prácticas de crianza que se emplean al educar al hijo o la hija, satisfacen o no estas necesidades.

Analizar e interpretar los aportes de las diversas teorías de desarrollo, ofrece la posibilidad, a las madres, de estimular más integralmente al niño o a la niña, visualizando el contexto socio-cultural en que conviven. Lograr apropiarse de estos principios requiere sistematizar en forma constante, progresiva y flexible la teoría que respalda sus actuaciones. Empoderar a las madres en el por qué se debe proveer ciertas prácticas de crianza, requiere invertir en su educación formal o informal, ya que ellas tienen que asumir prácticas de crianza que eduquen a sus hijos e hijas con habilidades que les permita ser ellos mismos o ellas mismas, en la convivencia diaria. Un ambiente familiar con límites claros, positivo y asertivo fortalece la educación de sus integrantes y permite tratar a niños y a niñas como personas de derechos.

4. La Percepción y sus Implicaciones Educativas

La percepción que tienen las madres de los límites que manejan al educar a sus hijos o hijas brinda un conjunto de conocimientos que dan un acercamiento para conocer las prácticas cotidianas que se emplean al criar a los niños y a las niñas.

La percepción, es un proceso básico en el desarrollo cognoscitivo y por medio de ella se recibe, se adquiere, se asimila y se utiliza el conocimiento (Forgus, 1976).

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) plantean el modelo de las teorías implícitas, como una aproximación al conocimiento cotidiano. Dentro de ellas se considera la percepción como una representación organizada de conocimiento que genera teoría implícita. Esta teoría la construye individualmente cada persona y está influenciada por las experiencias culturales y por las interacciones sociales con las cuales convive. Es importante señalar, que estos

autores conciben la percepción como un objeto de estudio complejo y que se necesita esfuerzo e ingenio metodológico para apresar la valiosa información cualitativa que hay en ella y que se obtiene mediante entrevista, observaciones, estudio de campo, análisis del contenido, etc.

Desde los años 70, el estudio de las concepciones que tienen los padres y las madres sobre la infancia y la educación son uno de los temas más novedosos dentro del campo de las interacciones familiares. Estas concepciones son de tal relevancia que han permitido crear todo un cuerpo normativo de prácticas de crianza y de principios éticos para la educación de niños y de niñas. Las madres tienen creencias y percepciones sobre la naturaleza de los hijos e hijas, su desarrollo, los factores que promueven sus cambios, sus posibilidades de entrenamiento, para citar algunas y las aplican. Por lo tanto ellas no eligen al azar sus prácticas de intervención, sino que su selección, entre todo un conjunto de posibilidades educativas, refleja su propio modo de entender al niño y a la niña y sus necesidades socioculturales y psicológicas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Si se desea educar a la madre jefa de hogar la estrategia de intervención que se asuma debe ser construida con ella. Es ella quien con sus percepciones aporta conocimientos sobre sus hijos e hijas, para realizar un análisis de su propia realidad psicosociocultural, plantear las transformaciones pertinentes o mantener las prácticas de crianza para estimular integralmente al niño y a la niña, al educarlos y educarlas como personas de derechos.

5. La niña y el niño como personas de derechos

La legislación costarricense en materia de derechos de la niñez y la adolescencia es realmente de avanzada. Sin embargo los resultados que se presentan en el III Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica (2002) demuestran que en términos generales la inversión social que hace el país, no favorece en mayor medida a la población infantil. Asimismo la legislación vigente no favorece automáticamente la educación de los niños y de las niñas como personas de derechos.

Otro dato relevante que se debe tomar en consideración al analizar la educación de los niños y de las niñas, como personas de derechos, es la evolución de la estructura familiar en la sociedad costarricense. El IV Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica (2004) caracterizan la estructura de la familia e identifica aspectos relacionados con la

jefatura del hogar, el nivel de instrucción, la pobreza y la violencia intrafamiliar. Se parte del concepto de que la familia es la institución social que por excelencia cumple con los procesos de socialización, de nutrición y de aprendizaje, de educación y de afectividad. La familia es vista como un apoyo y un refugio ante diversas situaciones que generan inseguridad, pero también es fuente de tensiones internas derivadas de los divorcios, las separaciones, las migraciones y en particular, la violencia intrafamiliar. Por tanto las estructuras familiares han sufrido cambios significativos en las últimas décadas debido a cambios demográficos, sociales y políticos.

Independiente de la creciente heterogeneidad que caracteriza actualmente a las familias costarricenses, dos principios deben regir el ámbito de intervención de las familias:

- Los niños, las niñas, los y las adolescentes son sujetos de derechos. El reconocimiento y respeto de esta condición es la base de una sociedad más democrática y justa.
- Dada la vulnerabilidad social y económica que caracteriza a la niñez y a la adolescencia, los derechos de esta población se constituyen en responsabilidades de la familia. Pero, a su vez, es responsabilidad de la sociedad y del Estado, crear y consolidar condiciones que permitan a las familias el fiel cumplimiento de los derechos de la población infantil y adolescente. (IV Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica. UNICEF-Universidad de Costa Rica, 2004, p.61)

Nuestra sociedad presenta una pluralidad de formas de convivencia familiar. El modelo ideal de familia formado por la madre, el padre y los hijos e hijas que cohabitan y en donde la jefatura recae en el padre no es el único que existe en Costa Rica. Han surgido cambios que reflejan nuevas configuraciones familiares en la convivencia. En el IV Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica (2004) se aclara que hogar y familia no son sinónimos y que todas las familias son hogares, pero no todos los hogares son familias y que por lo tanto hay dos categorías de hogares: los familiares y los no familiares. Dentro de los hogares familiares está el hogar monoparental con jefe de familia mujer (en la gran mayoría de los casos). Son personas que viven en una misma vivienda y su presupuesto de alimentación es común. La dinámica familiar que proyectan es la de una mujer incorporada a la fuerza laboral del país, que sostiene económicamente el hogar y que a la vez asume la jefatura en la educación de sus hijos e hijas. Se percibe con claridad un

aumento de la jornada de trabajo de las mujeres que trabajan fuera del hogar y un conflicto de género que deteriora su salud física y emocional al tener que asumir diferentes papeles. Aún así, se palpa en la sociedad costarricense principios de igualdad y equidad, en la nueva definición de papeles conyugales.

6. Prácticas de crianza al educar a niños y niñas de 3 años

En este momento histórico cultural que se vive en Costa Rica, todo niño y toda niña, desde la concepción, son personas de derecho y se espera que los progenitores estén conscientes de ello. Por su condición particular de desarrollo, a todos los niños y a todas las niñas se les otorga capacidad jurídica y social que van adquiriendo progresivamente para hacer valer sus derechos y exigir su cumplimiento. En este sentido, los derechos de niños, niñas y adolescentes se transforman en deberes del Estado, de la sociedad y de la familia.

Costa Rica cuenta con un marco jurídico progresista, que adecua las leyes nacionales a la Convención sobre los Derechos del niño. El cumplimiento universal de los derechos de la niñez y de la adolescencia, es responsabilidad de todos los sectores institucionales, sociales y políticos del país. La Universidad de Costa Rica y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) contribuyen a fortalecer este objetivo de la sociedad costarricense, elaborando cada año, desde 1999, el Estado de los Derechos de la niñez y de la Adolescencia. Este documento es un testimonio del avance del país en esta línea y un estudio de las rutas críticas de la situación de las violaciones severas de estos derechos, las prácticas sociales que las propician o las limitan, y las políticas públicas y privadas puestas en efecto durante el último decenio. (UNICEF y Universidad de Costa Rica, 2001)

En el último año se han evidenciado acciones desde la sociedad civil (organizaciones no gubernamentales) y desde las instituciones públicas en pro del desarrollo de una nueva programación con enfoque de derechos. En ellas se reconoce la necesidad de fomentar, desde la niñez, el derecho de una ciudadanía activa consciente y responsable, cuyo objetivo es favorecer un cambio cultural que permita un desarrollo humano integral, propiciar nuevas opciones de integración social y fomentar una visión crítica y constructiva del entorno institucional. Este nuevo paradigma que la sociedad costarricense asume al promulgar en 1998 el Código de niñez y adolescencia, la compromete a dar la condición ciudadana a esta población. Así mismo, compromete a la población adulta a asumir la responsabilidad histórica de ser protagonista activa de dicho cambio, el cual sienta las bases para una

profunda transformación sociocultural. El Código es el marco jurídico que consagra los derechos de niñas, niños y adolescentes; que promueve y garantiza los derechos fundamentales de todas ellas y todos ellos, sin distinción ni categorización alguna. En el Código, como ley marco, se trazan pautas y se definen mecanismos en las distintas áreas relacionadas con el desarrollo de niñas, niños y adolescentes, para preservar y consolidar las metas logradas. Por otra parte, es necesario favorecer la innovación de estrategias que permitan superar esas metas y profundizar así el desarrollo de la niñez y la adolescencia (Estado de los Derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica, 2000)

La familia es una de las instituciones más obligada a velar por el respeto a los derechos de niñas, niños y adolescentes. Ella es el ámbito en el cual confluyen procesos reproductivos, productivos, socioafectivos y educativos. Así mismo, dentro de ella se ejercen funciones protectoras de salud que permiten a la persona un desarrollo integral. La madre jefa de hogar tiene la obligación de educar a sus hijos e hijas dentro de un marco de prácticas de crianza libres de violencia, sin discriminaciones y con equidad de género. Esta obligación la lleva a analizar las múltiples amenazas a las que están expuestos sus hijos e hijas, lo vulnerable que son y el riesgo que afrontan con prácticas de crianza poco estimulantes e inadecuadas para su desarrollo físico, emocional, cognitivo y social, que atentan contra toda cultura de derechos.

En relación con prácticas de crianza, algunas de las conclusiones a las que se llega en investigaciones costarricense evidencian tendencias de irrespeto a los derechos de las niñas y los niños en Costa Rica. En el estado del arte elaborado por Jengich y otros (2003) se presentan prácticas de crianza que se emplean en Costa Rica al educar a niños y a niñas del nacimiento a los 6 años. Aún cuando todas estas investigaciones no evidencien un patrón claro de crianza, se consideran de interés para conocer la realidad de las metas de socialización que se implementan en esta cultura en la cual la madres juegan un papel significativo. Las siguientes prácticas de crianza preparan, al niño y a la niña, para insertarse en el contexto cultural, con los límites que se les imponen:

- El 99% de las personas entrevistadas se pronuncian a favor de la instalación de un centro infantil en la comunidad como apoyo a la madre trabajadora, ya que se afirma que cuando las madres están fuera del hogar, los niños o las niñas, son atendidos sin recibir ningún estímulo para su sano desarrollo. (Bonilla y Odio, 1985)

- Las investigadoras concluyen que el papel de la madre en el proceso de socialización es fundamental y que si se quieren cambios hay que capacitarlas. Si las madres no se apropian de nuevas visiones con respecto al sexo, al cuerpo, a las dimensiones afectivas y cognitivas del desarrollo sexual, sus relaciones con los y las demás fomentará comportamientos sexistas. (Abarca y Mora, 1989)
- El castigo físico como método disciplinario es de uso frecuente. El diálogo se utiliza cuando la falta es leve, pero los progenitores tienen poca claridad para diferenciar entre lo leve y lo grave. (Álvarez, Brenes y Cabezas, 1991)
- La crianza se caracteriza por someter a los niños y a las niñas a sus padres. Las madres premian con refuerzos afectivos y sociales a sus hijos e hijas y los padres con bienes materiales. (Álvarez, Brenes y Cabezas, 1991)
- Se conceptualiza al niño y a la niña como una persona adulta en miniatura y se espera que sean quietos o quietas, callados o calladas, serviciales y que jueguen sin romper los juguetes. El castigo físico es una de las medidas correctivas para convertirlos o convertirlas en personas adultas responsables en el futuro. La madre es la encargada de la crianza de hijos e hijas, crianza que se concibe como cuidado y corrección. Es ella la que toma las decisiones de cómo educarlos y educarlas. (Vargas, 1992)
- Las conductas que más se castigan son la malacrianza, la desobediencia, la rebeldía y los pleitos entre hermanos. El castigo físico, incluyendo el uso de la faja, es frecuente como medida de corrección. (Ministerio de Educación Pública, 1992)
- Bermúdez y Bixby (1994) concluyen con su estudio que la madre no tiene, con su hijo o hija no deseado, los mismos cuidados que brindan a los sí deseados.
- Se considera que casi la mitad de las mujeres que trabajan fuera del hogar descuidan a sus hijos e hijas y un porcentaje significativo de la muestra cree que la hermana mayor debe atender las necesidades de los hermanos varones aunque estos sean mayores que ella. Así mismo, se considera que la madre es la culpable cuando los asuntos del hogar están mal ejecutados. (Dobles y Ruiz, 1996)

Estas conclusiones seleccionadas del estado del arte citado, (Jengich y otros, 2003), publicadas por la Universidad Nacional, reflejan prácticas de crianza violadoras de los derechos de la niñez que se emplean en Costa Rica con niñas y niños de 0 a 6 años. La realidad que surge de su análisis es que el niño y la niña en Costa Rica no es educado, ni educada como una persona de derechos y que la responsabilidad de su educación recae en la madre. La violación de derechos de estos niños y estas niñas es clara. El castigo físico, se toma como la medida correctiva clave para corregirlos y corregirlas.

7. A manera de conclusión

Es todo un reto investigar y reflexionar sobre el papel que desempeñan las madres jefas de hogar en la educación de niños y niñas, en un momento histórico en el cual la sociedad costarricense presenta una pluralidad de formas de convivencia familiar.

La incorporación de la mujer al mundo del trabajo, asumiendo simultáneamente la jefatura del hogar, exige que se reflexione sobre cuáles son las prácticas de crianza que se asumen al educar a niños y niñas y a quién o a quiénes les corresponde permanecer más tiempo con estas personitas.

Ante teorías del desarrollo que enfatizan la trascendencia de las experiencias tempranas que recibe el ser humano en sus primeros años, su educación no puede ser dejada al azar. Es fundamental comprometer a todos y a todas las costarricenses en prácticas de crianza que eduquen a niños y a niñas como personas de derechos.

Las experiencias tempranas son una base clave para el desarrollo integral de la niñez. Por medio de ellas aprenden habilidades cotidianas que van marcando su ciclo de vida. Al confrontar las diversas investigaciones que respaldan este hecho, se da una visión de lo complejo que es asumir posiciones y plantear estrategias que engloben principios fundamentales para educar a niños y a niñas. Sin embargo, a manera de síntesis se puede afirmar:

- El desarrollo humano es continuo, flexible, multidimensional y multidireccional.
- El proceso de aprender impulsa el desarrollo humano, por lo tanto, hay que permitir que niños y niñas vivan transacciones armoniosas y que tengan a su lado modelos humanos que con sus actos y con sus palabras contribuyan a impulsar

comportamientos que potencien los logros positivos y minimicen experiencias nefastas o negativas.

- Desde la posición de la teoría neofreudiana cada etapa psicosocial de desarrollo requiere que se impulse en la persona el logro de tareas concretas, estableciendo vínculos emocionales con el padre, con la madre, con la familia y con la sociedad para una solución saludable de las crisis existenciales.
- Una práctica de crianza positiva es permitir que el niño y la niña se relacionen con personas, plantas y cosas del mundo que les rodea para que su pensamiento lógico se desarrolle al procesar y utilizar información.
- Evitar que el niño y la niña vivan privaciones tempranas que repercutan en el desarrollo de su lenguaje y en sus vínculos afectivos fortalece en ellos y en ellas su disposición biológica al apego y evita las consecuencias de los déficit de desarrollo.
- Los procesos sociales y culturales del entorno del niño y de la niña permiten aprendizajes mediante los cuales se interiorizan conocimientos por medio de la mediación para el logro de niveles de avances superiores.
- Creer en el niño y en la niña como persona en forma positiva, capaz de superar retos de su ciclo vital sin pensar que su desarrollo está determinado por fuerzas biológicas o ambientales, permite a las madres dar autonomía y responsabilidad a sus hijos e hijas en la toma de decisiones.

Las percepciones que las madres jefas de hogar tienen sobre las prácticas de crianza que emplean con sus hijos e hijas, da una visión de sus concepciones sobre los principios del desarrollo humano que se aplican en la educación de esos niños y niñas. En esta visión reflejan su concepto de ser humano, su propio modo de entender y atender las necesidades de sus hijos e hijas y la forma en que resuelven con o sin limitaciones el cuidado de ellos y ellas.

Todos los niños y todas las niñas tienen derechos, pero para hacer realidad su cumplimiento, sus madres, fundamentalmente necesitan ser educadas informal o formalmente. "En

consecuencia, los niños y las niñas que podrían haberse salvado si sus madres hubieran recibido una educación, siguen muriéndose. Los niños y niñas que estarían más sanos si sus madres hubieran recibido una educación, siguen sufriendo innecesariamente" (Estado Mundial de la Infancia, 2004, p. 1). La estrategia de invertir en la educación de las madres tiene como resultado contribuir a garantizar que niños y niñas sean tratados y educados como personas de derechos y es posible que ellas exijan al gobierno costarricense cumplir las obligaciones fundamentales con los ciudadanos y las ciudadanas más jóvenes.

El papel que desempeñan las mujeres educadas, en el desarrollo del país y en el desarrollo de niños y niñas es una variable que aún no recibe el impulso que merece, pero es uno de los objetivos de desarrollo para el milenio:

Dos objetivos – alcanzar la educación universal primaria y promover la igualdad de género y la habilitación de la mujer son fundamentales para erradicar la pobreza extrema y el hambre. Cada año de escolarización que una niña termina es un paso adelante a favor de la eliminación de la pobreza. (Estado Mundial de la Infancia, 2004, p. 15)

Más adelante en éste mismo informe se afirma que si la sociedad garantiza que las madres reciban una educación, los hijos y las hijas crecen más sanos y la mortalidad infantil disminuye.

Educar a la madre dentro del sistema formal o informal fortalece considerablemente las prácticas de crianza respaldadas por el respeto a los derechos de la niñez que empleará al educar a hijos e hijas en la familia y en la comunidad, dentro de su cultura. Una intervención temprana sistemática y consciente, sobre el cuidado integral de niños y niñas, repercute de forma decisiva en el desarrollo de su capacidad de aprender y de regular sus emociones, favoreciendo el desarrollo sociocultural del país.

Referencias

- Bee, H. y Mitchell, S. (1987). **El Desarrollo de la Persona en todas las Etapas de su Vida**. México: Harla.
- Forgus, R. (1976). **Percepción, proceso básico en el desarrollo cognoscitivo**. México: Editorial Trillás.
- Jengich, A. y otros. (2003). **Estudio Nacional acerca de los conocimientos y prácticas de crianza empleados como niños y niñas de 0 a 6 años**. Heredia, C.R.: Universidad Nacional.
- Papalia, D., Wendkos, A. y Duskin, R. (2001). **Desarrollo Humano**. Bogotá: Editorial McGraw-Hill. Interamericana, S.A.
- Programa Estado de la Nación. (2003). **Décimo Informe del Estado de la Nación**. San José, C.R.: Proyecto Estado de la Nación.
- Rice, P. (1997). **Desarrollo humano Estudio del ciclo vital**. México: Príncipe-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Rodrigo, M.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- UNICEF y Universidad de Costa Rica. (2000). **Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica**. San José: Autor.
- UNICEF y Universidad de Costa Rica. (2001). **Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica**. San José: Autor.
- UNICEF y Universidad de Costa Rica. (2004). **IV Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica**. San José: Autor.
- UNICEF. (2001). **Estado Mundial de la Infancia**. New York: Autor.
- UNICEF. (2004). **Estado Mundial de la Infancia. Las niñas, la educación y el desarrollo**. Ginebra: Autor.
- UNICEF. Universidad de Costa Rica. (2002). **III Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica**. San José: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.