La diversidad en los servicios de primera infancia

Michel Vandenbroeck, PhD

Gent University, Bélgica

Febrero 2011

Introducción

Las temáticas de diversidad y equidad han ganado una sólida base por igual en los corazones y las mentes de quienes investigan y ejecutan. En general hay un consenso que los(as) niños(as) aprenden en contexto y que el contexto incluye la diversidad, la etnicidad, la cultura, el género, la composición familiar, la habilidad, etc. En paralelo, los resultados del PISA (Programa Internacional para Evaluación de Estudiantes) mostraron una marcada brecha social en el logro educativo en la mayoría de los países OECD.[1] Esta brecha parece ser de tipo socioeconómico y étnico-cultural: los(as) niños(as) pertenecientes a minorías étnicas y de familias pobres (estas son a menudo- pero no siempre- categorías superpuestas) generalmente tienen menos resultados en la escuela.[2,3,4,5,6] En resumen, la educación tiende a reproducir desigualdad social, y a su vez, la desigualdad amenaza la cohesión social y el futuro económico de las naciones.

Desafíos

El consenso sobre el hecho de la diversidad, sin embargo no implica ningún consenso sobre cómo se percibe o trata la diversidad. De hecho, el discurso sobre la diversidad se ha vuelto tan frecuente en la educación que corre el riesgo de perder sentido. En un modesto intento de

reconceptualizar este tema, analizaré el concepto a partir de tres paradigmas dominantes nominados desde la perspectiva económica, educacional y social.

La perspectiva económica

La crisis económica de finales de los setentas inició un proceso de desindustrialización y globalización, acompañado por una creciente conciencia de que el capital intelectual de una nación puede ser crucial para su bienestar económico. Esta evolución condujo a un enfoque creciente en el aprendizaje permanente y particularmente, en la primera infancia como un terreno fértil para hacer un “comienzo” en la vida. En muchos estudios se muestra un impacto positivo del impacto de la educación y cuidados en la primera infancia (ECEC) en el desarrollo de los(as) niños(as), especialmente quienes están en riesgo de fracaso educativo por desventaja social. En los Estados Unidos, el más conocido ejemplo es el estudio NICHD- ECCRN que muestra efectos beneficiosos sobre los diferentes dominios del desarrollo cognitivo el lenguaje.[7] En el Reino Unido, el extensivo estudio longitudinal EPPE (provisión efectiva de la educación preescolar) el estudio también mostró que los(as) niños(as) acumulan varios factores de riesgo, que prosperan bien cuando ellos(as) han tenido una atención de alta calidad ECEC.[8]

En resumen, desde una perspectiva económica, la educación de la primera infancia es percibida como una importante herramienta para superar las desventajas. El retorno de la inversión es alto, lo que conduce a mejores resultados para niños(as) en riesgo y más tarde, un mejor ajuste a los requerimientos de la escuela, el lugar de trabajo y la sociedad. No obstante, el problema con esta perspectiva es doble. En primer lugar, el paradigma económico puede ayudar a identificar la cantidad de necesidades cuantitativas de la educación en la primera infancia, pero no nos ayuda a abordar cuestiones cualitativas, incluso las siguientes importantes preguntas: ¿para qué sirve la educación temprana?, ¿qué tipo de educación de primera infancia necesitamos? En segundo lugar, reduce al(a) niño(a) al estatus de una persona adulta futura, y por tanto, puede ignorar el bienestar del(a) niño(a) aquí y ahora, así como las perspectivas de madres y padres.

La perspectiva educacional de los(as) niños(as) de contextos desfavorecidos

Un principio fundamental aquí es que los(as) niños(as) de entornos desfavorecidos necesitan servicios adaptados a sus antecedentes y necesidades específicas. Para muchos niños(as), su inscripción en un servicio en la primera infancia representa un primer paso hacia la sociedad. Se presenta como un espejo que refleja cómo la sociedad les mira y como deben mirarse a sí, puesto

que sólo en un contexto de semejanza y de diferencia, la identidad puede ser construida. En este espejo público, cada niño(a) se enfrenta a una pregunta existencial crítica: ¿quién soy yo? y ¿está bien ser quién soy? Una autoimagen positiva está estrechamente relacionada con el bienestar y a la capacidad de tener éxito en la escuela.[9] Debido a esto, un currículo centrado en el(a) niño(a) también necesita ser un currículo centrado en la familia.

A este respecto, un apropiado currículo para la primera infancia necesita equilibrarse entre dos trampas: la negación y el esencialismo.[10,11] La negación de la diversidad sugiere que se trata a "todos(as) los(as) niños(as) lo mismo", implicando que quien educa se dirija a lo que ella (o de vez en cuando "él") considerando que es un(a) niño(a) promedio. En la mayoría de los casos, este(a) niño(a) promedio se construye como un(a) niño(a) blanco(a), de clase media y que vive en una familia nuclear tradicional.[12,13] Esto puede conducir fácilmente a lo que a veces se llama como "racismo por omisión", como se sugiere en el estudio de investigación "Los(as) niños(as) de inmigrantes en contextos de primera infancia en cinco países: un estudio de las creencias de padres/madres y el personal "[a] La parte francesa de este estudio muestra, por ejemplo ¿cómo tratar a los(as) niños(as) de distinta manera? Considerada en Francia como "buenas prácticas" ¿hacia la diversidad en el aula? a menudo no proporciona la enseñanza diferenciada que algunos(as) niños(as) pertenecientes a grupos específicos pueden necesitar.[14]

La otra (y opuesta) trampa es el esencialismo. Esto implica que un(a) niño(a) se reduce a su familia, origen étnico o cultural. Por ejemplo, esta es una práctica común en algunos programas multiculturales al asumir que hay, por ejemplo "prácticas musulmanas" o "cultura africana" negando no sólo la enorme diversidad dentro de estas culturas, sino que también la intervención con padres/madres que configuran sus múltiples pertenencias o identidades.[11,15] Simplemente no se puede asumir que un(a) niño(a) del Norte de África le encante comer tajine, se niegue a tener cerdos o que sus parientes deseen que el personal se comunique en Árabe. Un resumen de los principios rectores de un currículo respetuoso es proporcionado por la Red Europea de Educación y Formación para la Diversidad de la Primera Infancia (DECET).[a] Los centros ECEC necesitan de acuerdo a los DECET, lugares donde:

Cada niño(a), padre/madre e integrante del personal debe sentir que él/ella pertenece. Esto implica una política pública activa que tome en cuenta a la cultura familiar y las preferencias al construir el currículo.

- Cada niño(a), padre/madre e integrante del personal está empoderado para desarrollar diversos aspectos de sus diferentes identidades. Esto implica que el currículo fomenta múltiples identidades y el multilingüismo mediante la construcción de puentes entre el hogar y el entorno institucional, así como la comunidad local.
- Cada uno(a) puede aprender de otros(as) a través de fronteras culturales y de otro tipo.
- Cada uno(a) puede participar ejerciendo una ciudadanía activa. Esto implica que el personal debe desarrollar un enfoque explícito anti-sesgo y tomar las medidas apropiadas que involucre a padres/madres.
- El personal, los(as) padres/madres trabajan en conjunto para desafiar las formas institucionales de prejuicio y discriminación. Esto incluye un estudio crítico de la disponibilidad y acceso de las políticas, como de la discriminación estrucutral y se explica a continuación.

La perspectiva social

Un tercer enfoque posible de la diversidad en la educación de primera infancia es de naturaleza más social. En esta perspectiva, la educación de la primera infancia es vista como parte integral de los mecanismos de bienestar social, que los Estados han puesto en marcha para garantizar la justicia social, la igualdad de oportunidades y la redistribución de la riqueza. Sin embargo, se ha demostrado que los(as) niños(as) de las minorías étnicas y de familias de bajos salarios se encuentran con mayor frecuencia en cuidado de calidad inferior que los de familias de ingresos medios altos.[16,17] Su situación se agrava aún más a medida que se minimiza la educación en los servicios de cuidado infantil, debido a la división del sistema inicial en programas de bienestar social y educación inicial. Al respecto, el estudio EPPE[8] ha dejado claro que sólo una ECEC de alta calidad hace una diferencia. Por esta razón, quienes están a cargo de diseñar y ejecutar las políticas públicas deben garantizar que los(as) niños(as) en su totalidad cuenten con servicios de alta calidad. Los estándares medios o iguales no son suficientes: los(as) niños(as) de origen étnicos pobres necesitan centros con los mejores equipamientos y personal disponible, ya sea gratis o con un costo accesible.

El efecto de los servicios para el lucro

El acceso de los(as) niños(as) de bajos ingresos a servicios de alta calidad es aún menos probable cuando los centros de primera infancia son privados. La lógica de los servicios con fines de lucro

es atender a los distritos y familias más acomodados. Además, diversos estudios demuestran que los servicios orientados al mercado tienden a contratar a personal menos calificado para reducir costos[18,19,20] Una extensa investigación en los Países Bajos ha demostrado que la calidad del cuidado infantil holandes ha disminuido drásticamente desde su reciente privatización. Dado que en el 2001, el 6% de los grupos de cuidado infantil era insuficiente en calidad, este número aumentó a más de un tercio en el 2005.[21]

Conclusiones

La diversidad y la equidad son preocupaciones centrales en la educación de la primera infancia. Sin embargo, diferentes enfoques a temática son posibles. Una visión integral puede llegar a incorporar las perspectivas económicas, educativas y sociales en lugar de considerar un sólo paradigma. Un enfoque restringido en los retornos económicos de los servicios de la educación de la primera infancia puede ser indiferente a las perspectivas de padres/madres y niños(as) y a propósitos más amplios de educación.[19] A su vez, tratar los servicios de la primera infancia como una preocupación puramente de bienestar puede conducir a la mala calidad, con calificación del personal poco apto para satisfacer las necesidades de los(as) niños(as) pequeños(as).

De manera similar, una estrecha perspectiva educativa puede llevar a una “escolarización” de los servicios de la primera infancia que no consideran dimensiones más amplias de acceso y currículo que los(as) niños(as) inmigrantes y de minorías étnicas pueden necesitar para tener éxito. Por ejemplo, centrarse en la simple extensión de los servicios educativos existentes a través de medios de mercado, sin hacer preguntas sobre “a quién sirven”, es a menudo contraproducente desde el punto de vista de la diversidad y la equidad. Esta críticas no se presentan para descartar los factores económicos, sociales o educativos per se, sino que para sugerir que en las situaciones de diversidad, la política pública necesita ser complementada con análisis de diferentes perspectivas.

Implicaciones

Por tanto, las administraciones deben pensar más allá de las nociones estereotipadas de particulares categorías sociales o familias étnicas que no valoran suficientemente la educación o tienen niveles de posesión que no enviarán a sus niños(as) a los centros de primera infancia. En las últimas décadas, se han llevado a cabo extensos debates sobre la temática. En un inicio, algunas personas que investigaban atribuían a la cultura la débil inscripción de algunos grupos,

pero ahora está claro que la realidad es mucho más compleja. Los(as) padres/madres de todas las clases y etnicidades atribuyen importancia a los servicios de buena calidad, pero para un servicio específico son influenciados por las limitaciones ambientales. Las diferencias en las preferencias a menudo reflejan opciones restringidas para el cuidado infantil, y en este sentido, se necesita criticar la noción de “elección”. De forma simple, es que padres/madres pueden “elegir” lo que está disponible y generalmente se resignan a esa elección (restringida).[22] Wall y Jose[23] han demostrado, por ejemplo, que la calidad del cuidado es difícilmente accesible para las familias de inmigrantes en Finlandia, Francia, Italia y Portugal. Asimismo, en el caso de Bélgica, la calidad del cuidado infantil está disponible más fácilmente en los barrios acomodados, donde los criterios de ingreso favorecen a las familias de doble ingreso, blancas y de clase media.[22] En resumen, si bien el cuidado y la educación en la primera infancia pueden ser vistas teóricamente como un eje principal de la política inclusiva, la realidad es que estos centros sirven en muchos países, para ampliar la brecha educativa.

Referencias

1. OECD. *Starting strong II: Early childhood education and care.* Paris, France: OECD; 2006.
2. Adams G, Rohacek M. More than a work support? Issues around integrating child development goals into the child care subsidy system. *Early Childhood Research Quarterly* 2002;17:418-440.
3. Barnes J, Belsky J, Broomfeld K, Frost M, Melhuish E. Disadvantaged but different: variation among deprived communities in relation to child and family well-being. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2005;46(9):952-962.
4. Himmelweit S, Sigala M. Choice and the relation between identities and behaviour for mothers with pre-school children: some implications for policy from a UK study. *Journal of Social Policy* 2004;33(3):455-478.
5. Huston AC, Chang YE, Gennetian L. Family and individual predictors of child care use by low-income families in different policy contexts. *Early Childhood Research Quarterly* 2002;17:441-469.
6. Mistry R, Biesanz J, Taylor L, Burchinal M, Cox M. Family income and its relation to preschool children's adjustment for families in the NICHD study of early child care. *Developmental Psychology* 2004;40(5):727-745.
7. Vandell D. Early child care and children's development prior to school entry: results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal* 2002;39:133-164.
8. Syva K, Melhuish E, Sammons P, Siraj-Blatchford I, Taggart B. *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nothingham, UK: DfES Publications– The Institute of Education; 2004.
9. Laevers F. Assessing the quality of childcare provision: “Involvement” as criterion. *Researching Early Childhood* 1997;3:151-165.
10. Preissing C. *Berliner bildingsprogramm für die bilding, erziehung und betreuung von kindern in tageseinrichtungen bis zu ihrem schuleintritt*. Berlin, Germany: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport; 2004.
11. Vandenbroeck M. *The View of the Yeti: Bringing up Children in the Spirit of Self-Awareness and Kindredship*. The Hague, Netherland: Bernard Van Leer Foundation; 2001.
12. Burman E. *Deconstructing developmental psychology*. London, UK: Routledge; 2004.

13. Canella G. *Deconstructing early childhood education: social justice and revolution*. New York, NY: Peter Lang; 1997.

14. Brougère G, Guénif-Souilamas N, Rayna S. Ecole maternelle (preschool) in France: a cross-cultural perspective. *European Early Childhood Education Research Journal* 2008;16(3):371-384.

15. Beck U. Democratisation of the family. *Childhood* 1997;4(2):151-168.

16. Phillips D, Adams G. Child care and our youngest children. *Future of Children* 2001;11(1):35-51.

17. Pungello E, Kurtz-Costes B. Why and how working women choose child care: a review with a focus on infancy. *Developmental Review* 1999;19:31-96.

18. Misplon S, Hedebouw G, Pacolet J. *Financiële leefbaarheid van de minicrèches*. Leuven, Belgium: HIVA; 2004.

19. Moss P. *Markets and democratic experimentalism. Two models for early childhood education and care*. Gütersloh, Germany: Bertelsmann Stiftung; 2008.

20. Osgood J. Time to get down to business? The responses of early years practitioners to entrepreneurial approaches of professionalism. *Journal of Early Childhood Research* 2004;2(1):5-24.

21. Vermeer HJ, van IJzendoorn MH, de Kruif R, Fukkink RG, Tavecchio L, Riksen-Walraven J, van Zeijl J. *Kwaliteit van de Nederlandse kinderdagverblijven: trends in de kwaliteit in de jaren 1995-2005*. Amsterdam, Netherland: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek; 2005.

22. Vandenbroeck M, de Visscher S, van Nuffel K, Ferla J. Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. *Early Childhood Research Quarterly* 2008;23(2):245-258.

23. Wall K, Jose JS. Managing work and care: a difficult challenge for immigrant families. *Social Policy and Administration* 2004;38(6):591-621.

Nota:

[a] Véase también el sitio web de Diversity in Early Childhood Education and Training. Disponible en: http://decet.org/. Consultado el 30 de mayo de 2017.