



Enciclopedia
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia



Cuidado Infantil – Educación y Cuidado en la Primera Infancia

Actualizado: Mayo 2017

Editor del tema :

John Bennett, M.Ed., Ph.D., OECD, Francia

Índice de contenidos

Síntesis	5
Introducción: La educación y el cuidado en la primera infancia JOHN BENNETT, MED, PHD, FEBRERO 2011	9
Los servicios en la primera infancia y su impacto en los niños pequeños JAY BELSKY, PHD, FEBRERO 2011	16
Los servicios en la primera infancia y el desarrollo de los niños (0–2) MARGARET TRESCH OWEN, PHD, FEBRERO 2011	22
Los servicios en la primera infancia y su impacto en los niños (2–5) LIESELOTTE AHNERT, PHD, MICHAEL E. LAMB, PHD, MAYO 2011	29
Investigaciones actuales sobre efectos de los jardines infantiles KATHLEEN MCCARTNEY, PHD, FEBRERO 2007	34
Los jardines infantiles y su impacto en el desarrollo de los niños ELLEN S. PEISNER-FEINBERG, PHD, FEBRERO 2007	39
El cuidado infantil y su impacto en niños de 2 – 5 años. Comentario sobre McCartney, Peisner-Feinberg, and Ahnert and Lamb W. STEVEN BARNETT, PHD, FEBRERO 2011	45
Los sistemas de educación y cuidados en la primera infancia: Tema de tradición y gobernanza JOHN BENNETT, M.ED., PHD, FEBRERO 2011	50
La política del cuidado infantil: Una perspectiva comparativa RIANNE MAHON, PHD, FEBRERO 2011	54

La educación experiencial: Hacer que el cuidado y la educación sean más efectivos a través del bienestar y la participación 59

FERRE LAEVERS, PHD, FEBRERO 2011

La diversidad en los servicios de primera infancia 63

MICHEL VANDENBROECK, PHD, FEBRERO 2011

La democracia como primera práctica en la educación y cuidado en la primera infancia 68

PETER MOSS, PHD, FEBRERO 2011

La atención temprana y la seguridad del apego materno- infantil 74

JAY BELSKY, PHD, OCTUBRE 2009

Los orígenes de la seguridad de apego en la guardería: Comentarios sobre Belsky 78

ROSS A. THOMPSON, PHD, AGOSTO 2010

Tema patrocinado por



Síntesis

¿Por qué es importante?

La educación y la atención de la primera infancia (EAPI) se han convertido en la norma de muchos países Europeos y de América del Norte, donde la mayoría de los(as) niños(as) de 3 años y más asisten a un servicio regulado de educación temprana. Además, los servicios para la primera infancia representan mucho más que un lugar de residencia para madres/padres que trabajan, porque desempeñan un papel importante en el desarrollo del(a) niño(a) al darles una oportunidad de participar en una serie de actividades educativas y sociales. El aumento de los(as) niños(as) en la EAPI formal, se atribuye por una parte a la convergencia de las investigaciones que muestran la positiva influencia de la educación temprana en la preparación escolar, y por otra, al aumento del empleo de las madres, incluso los(as) niños(as) de madres amas de casa pueden asistir algún tipo de cuidado infantil. En los Estados Unidos, por ejemplo, la mayor parte de las mujeres (63%) con niños(as) menores de 3 años pasan su tiempo en el campo laboral y sus hijos(as) reciben una cantidad considerable de cuidados no maternos.

A pesar del aumento de la aceptación de los servicios que benefician el desarrollo inicial, su calidad es frecuentemente baja debido a los costos asociados con la mantención de la calidad. La alta calidad se caracteriza por un personal calificado, bien pagado y estable, con bajos índices en el número de – niños(as) en relación con el número de personas adultas –y una gestión eficiente. Sin embargo, las investigaciones sugieren que el cuidado infantil formal en los Estados Unidos, es de baja calidad y está asociado con algunos riesgos moderados en el desarrollo pero que se ven a largo plazo, especialmente cuando los(as) niños(as) pequeños(as) (menores de 18 meses) pasan largas horas en los servicios. Los resultados adversos no son meramente por la baja calidad en la atención del cuidado infantil, sino que también se derivan del estrés causado por la separación, lo cual sugiere que la licencia maternal/paternal debe ser extendida a un año, siendo una práctica creciente en países europeos.

¿Qué sabemos?

Sociedad y cuidado infantil

Existen muchas diferencias en la organización de los sistemas de educación y atención temprana. En la mayoría de los países de la OCDE la educación temprana para los(as) niños(as) de 3 a 6 años es una responsabilidad compartida entre la familia y el Estado, a menudo gratuita y totalmente subvencionada. La situación es más heterogénea en los casos de la EAPI para los(as) niños(as) menores de 3 años: muchos gobiernos generosamente subsidian y apoyan a los padres y a las madres para que tengan acceso a los jardines infantiles, pero otros consideran que el cuidado infantil es principalmente responsabilidad de los padres y las madres. Un acercamiento a los(as) niños(as) pequeños(as) y sus familias, caracterizado por un apoyo estatal débil y el predominio de la provisión privada, puede producir desigualdades significativas en el acceso. El reclutamiento de proveedores de cuidado migratorio en el cuidado de niños(as) también puede

generar desequilibrios en el papel desempeñado por Estados, familias y mercados en el sector de cuidado infantil, tanto en el Norte como en el Sur. Los gobiernos consideran que la atención el cuidado y la educación como responsabilidad pública deben integrarse cada vez más en sus sistemas y, por consiguiente, pueden garantizar una mejor regulación, un acceso más equitativo y proporcionar servicios de mayor calidad a todos(as) los(as) niños(as).

El discurso actual sobre la elección de los padres y las madres necesita una evaluación realista. Aunque se supone que los padres y las madres tienen la libertad de elegir las instalaciones que consideren más apropiadas para su hijo(a), el acceso a una atención de alta calidad es de hecho a menudo limitado y desigual. Este es un desafío particular en los sistemas dominados por la provisión privada con fines lucrativos. Los padres y las madres con bajos ingresos pueden “elegir” sólo lo que está disponible de acuerdo a su situación y a menudo deben resignarse a una elección restringida y de mala calidad. En resumen, si bien la atención y la educación de la primera infancia pueden considerarse un elemento central de la política inclusiva, la realidad es que estos servicios sirven en muchos países, para ampliar la brecha educativa. Este es el caso, en particular, de los(as) niños(as) inmigrantes y étnicos(as), cuyos padres y madres tienen una gran limitación en la elección de servicios debido a limitaciones ambientales y económicas.

La Democracia debe ser el principio fundamental en la provisión y en la elaboración de servicios de educación y atención en la primera infancia –EAPI-, no sólo a nivel de primera infancia fomentando la toma de decisiones compartidas a nivel local, sino también a nivel comunitario y político, haciendo de la educación temprana un tema de debate público y de responsabilidad colectiva. En una democracia, las personas no sólo expresan preferencias personales; igualmente toman decisiones públicas y colectivas relacionadas con el bien común de su sociedad.

El impacto del cuidado infantil en el desarrollo del(a) niño(a)

Los entornos de atención infantil se han vinculado tanto a consecuencias positivas como negativas para el desarrollo del niño(a). A pesar de los hallazgos contradictorios encontrados sobre los efectos del cuidado infantil en el desarrollo cognitivo y lingüístico, investigaciones más recientes han documentado de manera consistente los efectos duraderos y positivos de un cuidado infantil de alta calidad. Muchas pruebas de investigación existentes demuestran que la educación temprana de alta calidad proporciona una base sólida para la preparación escolar y el rendimiento académico, pero el sesgo de selección es un problema potencial en la mayoría de los estudios de cuidado infantil, ya que puede confundir las variaciones en las características del(a) niño(a) y la familia, con variaciones en los contextos de cuidado infantil. Las experiencias de aprendizaje en la EAPI también pueden ayudar a los(as) niños(as) a desarrollar valores democráticos, así como habilidades sociales. Un vínculo estrecho con un proveedor de atención también es un índice de la calidad de las relaciones futuras. Un ambiente de cuidado es particularmente valioso para los(as) niños(as) que experimentan una atención insensible en el hogar reduciendo el riesgo de problemas de comportamiento, sirviendo como un factor de protección y proporcionando oportunidades para mejorar el desarrollo cognitivo y del lenguaje. Por otro lado, cuando se combinan con factores de estrés social y económico en el hogar, los cuidados inadecuados de la EAPI (cuidado infantil de deficiente calidad, largas horas e inestabilidad) representan una doble amenaza para la seguridad de apego de los(as) niños(as). Sin embargo, a menudo es difícil identificar la EAPI como la causa de variados resultados en el desarrollo, debido a factores de confusión inseparables, como cuestiones de estabilidad en el cuidado y las características de los(as) niños(as) y sus

familias. Es probable que el efecto del cuidado de los(as) niños(as) varíe no sólo en función de estas características, sino también en función de los rasgos personales del(a) niño y de las ideologías que la rodean en un contexto cultural específico.

¿Qué podemos hacer?

La mejora de los servicios en el cuidado infantil temprano requiere que las familias, el personal, las personas administradoras y quienes se encargan de las políticas públicas trabajen juntos en una misma dirección para enfrentar los actuales desafíos. En los centros de primera infancia, se debe prestar más atención a las pedagogías adecuadas que refuercen el bienestar y la participación de los (as) niños(as) pequeños(as). A nivel familiar, se alienta a los padres y las madres a satisfacer las necesidades de sus hijos(as) para generar interacciones cercanas y privadas y para crear conexiones de apoyo entre la vida en el hogar y el entorno en el jardín infantil.

Asimismo, la experiencia de los niños(as) puede ser mejorada a través de la calidad de los servicios que reciben de la EAPI. Un establecimiento de alta calidad es aquel que cuenta con proveedores de atención calificada, bien pagados y un cuidado permanente de los proveedores, una proporción razonable de personas adultas – niños(as) y un manejo adecuado del entorno. Los proveedores de la EAPI pueden mejorar la calidad de la atención al tener sensibilidad y empatía hacia el(a) niño(a), por ejemplo al ayudarles a enfrentar la transición del hogar al jardín infantil y proporcionarles actividades que estimulen la participación y la comunicación del(a) niño(a). El objetivo debe ser proporcionar interacciones enriquecidas que fomenten el aprendizaje profundo y no superficial, el intercambio de ideas. La participación de los(as) niños(as) puede ser mejorada a través de actividades que apoyen la autonomía del(a) niño(a) (por ejemplo, la introducción de actividades nuevas y desafiantes; responder a sus ideas e intereses; el fomento del movimiento y la exploración; permitir que participen en el establecimiento de las reglas). Las personas responsables de generar las políticas públicas, así como los proveedores de cuidado, también son responsables de asegurar que todos(as) los(as) niños(as) tengan acceso a la misma cantidad y calidad de atención. Se debe prestar atención a los problemas emocionales y de desarrollo para que las intervenciones tempranas puedan ser integradas a las rutinas del(a) niño(a). De igual forma, el entorno de los jardines infantiles de los(as) niños(as) debe proporcionar un ambiente físico sano y seguro con una relación adecuada de persona adulta o cuidador– con relación al número de niño(a) para así asegurar el bienestar de los niños(as).

La administración democrática de los servicios de cuidado infantil puede desempeñar un papel clave en la mejora de la situación de los(as) niños(as) al involucrar a la comunidad, el personal, los(as) padres/madres y los(as) niños(as) en el proceso de la toma de decisiones. Un buen programa de cuidado infantil es aquel que reconoce la diversidad y ofrece atención asequible de alta calidad a niños(as) en situación de desventaja y alto riesgo. Una remuneración adecuada, una educación sólida y una formación continuada a todos quienes proveen cuidado infantil son esenciales para promover la importancia del sector de la primera infancia.

La mejora del sistema del cuidado infantil depende altamente del apoyo del gobierno y de las acciones concretas de quienes formulan las políticas públicas, actualmente en muchos países se realizan acciones en este sentido: hacer coincidir las licencias parentales y su duración con lo observado en este sentido en los países escandinavos; proporcionar fondos públicos adecuados y el desarrollo de políticas fiscales que permitan a padres/madres tomar decisiones adecuadas sobre la educación de sus hijos(as); prestar atención a

los(as) niños(as) de origen pobre o de orígenes diversos; integrar el cuidado infantil y la educación temprana en un Ministerio u organismo, y así mejorar la exigencia de calidad, mejorar igualmente la exigencia de calificación de los cuidadores, así como la accesibilidad y los costos de los servicios, para que sean asequibles.

Introducción: La educación y el cuidado en la primera infancia

^a John Bennett, MEd, PhD

Febrero 2011

Introducción

Desde la primera versión de la Enciclopedia, esta sección ha aumentado su alcance y ahora se ocupa de la educación temprana, así como del “cuidado infantil”. Al hacerlo, se pretende ir más allá de una anterior conceptualización de los servicios infantiles que eran vistos como “cuidado de niños(as) para padres/madres que trabajan” y que adoptaba una mirada predominantemente económica del sector, centrado en las necesidades de la economía de servicios y no en el desarrollo del(a) niño pequeño(a). Influenciada por el creciente cuerpo de investigación sobre el desarrollo del cerebro y las consecuencias críticas de los primeros años de vida, la sección subraya la importancia de asegurar el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y la preparación escolar, sea cual sea la edad del(a) niño(a) o el lugar del “cuidado infantil” o “educación temprana”.

La gama de autores(as) también se ha expandido para incluir tres nuevas contribuciones. Se hubiera deseado poder desarrollarlas – y esto quizás pueda ser un objetivo para la próxima edición de la sección – lograr una representación más equilibrada de las miradas desde todas las partes del mundo. Los estudios de las regiones en desarrollo y de países del BRIC (Brasil, Rusia, India y China) aún no han sido incluidos, aunque la mayoría de las familias y los(as) niños(as) viven en estos países. Por varias razones, la investigación sobre la primera infancia sigue dominada por los países de la OCDE, en particular por los Estados Unidos y otros países de habla inglesa.

Aunque en diversos enfoques y contenidos, los nueve artículos incluidos aquí presentan dos enfoques. Los cuatro primeros artículos, escritos por Jay Belsky¹ (Estados Unidos), Lieselotte Ahnert (Austria) & Michael E. Lamb² (Reino Unido), Margaret Tresch Owen³ (Estados Unidos), y W. Steve Barnett (Estados Unidos)⁴ – presentan la investigación sobre el impacto de los servicios de cuidado infantil en los(as) niños(as) pequeños(as). Tal como lo expresa Barnett,⁴ “la mayor esperanza ha sido que el cuidado de los(as) niños(as) puede mejorar significativamente su vida y su desarrollo, especialmente quienes corren mayor riesgo de tener pobres resultados... El mayor temor ha sido que el cuidado infantil pueda interrumpir las relaciones padres/madres –hijos(as) y dañar el desarrollo social y emocional de los(as) niños(as). A pesar de cierta cacofonía en la investigación de la primera infancia- a menudo debido al diseño defectuoso, el especial interés y la fragmentación de la investigación por la especialización – las cinco personas investigadoras son optimistas acerca de los efectos positivos de la alta calidad de los servicios en el desarrollo de niños(as) pequeños(as), en particular, quienes son de origen desfavorecido. Tresch-Owen escribe, por ejemplo, que los vínculos positivos entre la calidad del cuidado infantil y una variedad de resultados positivos en los primeros dos años de vida, están dentro de los hallazgos más persistentes encontrados en la ciencia en desarrollo. La alta calidad

del cuidado infantil (en forma de atención responsiva y estimulante) es asociada con el mejor desarrollo cognitivo y del lenguaje, relaciones positivas entre pares, respeto con las personas adultas y mejores relaciones madres- hijos(as).

De acuerdo, con Ahnert and Lamb² se entiende por alta calidad “los entornos de atención que son apropiados para el desarrollo... (y) las proporciones de personas adultas – niños(as) en el cuidado infantil se mantienen bajas. El tamaño y la composición de los grupos igualmente deben considerarse como mediadores de la calidad de las relaciones individuales entre quienes proveen el cuidado y los (as) niños(as).” También es importante tener en cuenta la dinámica del cuidado de los(as) niños(as) – bebés dependientes, por ejemplo, de una relación diádica de cuidado con un niño(a), padre/madre o figura parental, mientras que para los(as) niños(as) más grandes la relación del(a) cuidador(a) con el grupo se hace más importante. “Porque el cuidado para otros(as)” niños(as) (en grupos) requiere de diferentes estrategias de cuidado que las propias del cuidado de los(as) hijos(as); quienes provean el cuidado necesitan ser valorados por parte de la sociedad, contar con una buena remuneración y estar enriquecidos por una educación seria y concienzuda sobre los cuidados a ofrecer a la primera infancia”.

Sin embargo, Belsky¹ advierte, que colocar a los(as) niños(as) en un centro de cuidado no parental durante largas horas, igual si su calidad es en promedio buena, “parece estar asociado con algún (modesto) riesgo de desarrollo”, especialmente respecto a la relación madre-hijo(a) (hasta primer grado para los niños(as) blancos(as)), los problemas de comportamiento (hasta primer grado), la competencia social y los hábitos de trabajo académico (en tercer grado) y en la adolescencia por la impulsividad y la asunción de riesgos.“ Belsky¹ observa que según el estudio del NICHD (National Institute of Child Health and Human Development), tales resultados adversos no son meramente subproductos de un cuidado infantil de baja calidad, sino que provienen del estrés causado por la separación. Por esta razón, él subraya -a instancias de recomendaciones formuladas en los estudios de orientación sobre la Primera infancia llevadas a cabo por la OCDE del 2001–2006- que “en materia de políticas públicas, los resultados del estudio NICHD, junto con los d otros estudios, proporciona razones para recomendar que:

- Las licencias parentales se prorroguen (y sean preferiblemente pagadas) para que coincidan con la duración prevista en algunos países escandinavos
- Las políticas fiscales apoyen a las familias que crían a bebés y a niños(as) pequeños(as) de manera que les permita la libertad de hacer los arreglos que les parezcan más apropiados, para sus hijos(as) y así reducir la coerción económica que empuja a dejar el cuidado de sus hijos(as) a otros(as), contra sus propios deseos
- Dado los claros beneficios de un cuidado de alta calidad, se requiere implantar más servicios de este tipo.

No obstante, Margaret Tresch-Owen señala que los efectos de la medición del cuidado infantil temprano es una tarea extremadamente compleja. En que no sólo el diseño de la investigación debe ser confiable, sino hay que tener en cuenta muchas facetas de la experiencia del cuidado que necesitan ser tomadas en cuenta: la calidad de la atención prestada, la edad en la que se inició la atención, los problemas de estabilidad en los cuidados ofrecidos, las características individuales de los(as) niños(as) y sus familias, etc. Por ejemplo, las largas horas de cuidado durante la infancia o más cambios en la atención pueden ser perjudiciales para los(as)

niños(as) con ciertas características temperamentales, beneficiosas o benignas para otros(as). En resumen, para medir la calidad de atención y los(as) cuidadores(as), quienes investigan deben basarse en gran medida en diseños no experimentales y en correlaciones que desentrañen los verdaderos efectos de la atención temprana de los(as) niños(as) que tomen en cuenta las diferencias entre las familias que usan los servicios de cuidado infantil.

Las contribuciones canadienses y europeas se centran en cuestiones de políticas más amplias: John Bennetta,⁵ (Irlanda) sobre la cuestión de la gobernanza de los sistemas de la primera infancia; Ferre Laevers⁶ (Bélgica) sobre qué constituye un apropiado currículo para los(as) niños(as) pequeños(as); Rianne Mahon⁷ (Canadá) sobre la creciente globalización del sector de los cuidados; Michel Vandebroek⁸ (Bélgica) sobre la diversidad de servicios de la primera infancia; y Peter Moss⁹ (Reino Unido) sobre la democracia como la primera práctica en la educación y la atención de la primera infancia.

Según John Bennett,⁵ el tipo de estructura de gobierno en vigor influye fuertemente en la cobertura y calidad de los servicios de primera infancia dentro de un país. La experiencia de las revisiones de la OCDE sugieren que la división del “cuidado infantil” y la “educación temprana” en dos diferentes sistemas conduce, por un lado, a un sector de cuidado infantil poco regulado, y por otro, a un enfoque de “escuela secundaria” en la educación temprana. En el sector de cuidado infantil, la calidad del ambiente de aprendizaje es a menudo pobre, debido a la débil inversión estatal, las calificaciones bajas del personal y las condiciones de trabajo estresantes. La calidad de provisión para los (as) niños(as) pequeños(as) se ve aún más amenazada por la falta de regulación de proveedores con fines lucrativos e informales. En Europa, casi todos(as) los(as) niños(as) a partir de los tres años de edad, se encuentran en los servicios regulados de educación temprana, pero en muchos países se sigue un modelo de escuela primaria caracterizado por la alta proporción de niños(as) frente al cuidador, un currículo académico y un descuido de las estrategias naturales de aprendizaje del(a) niño(a), como el juego libre, el aprendizaje activo y la exploración. Los sistemas integrados de los países Nórdicos ofrecen un enfoque más equilibrado de la atención y la educación. Estos países ofrecen un permiso o licencia parental remunerados de un año aproximadamente, redes de primera infancia asequibles e integrales para todas las familias que necesitan servicios, y su enfoque del desarrollo y aprendizaje hacia el(a) niños(as) es respetuoso de la edad, fortalezas y necesidades del(a) niño(a).

En su artículo, Ferre Laevers⁶ identifica lo que es importante- desde la perspectiva del(a) niño(a)- en un currículo de primera infancia. La Educación Experiencial se centra en dos dimensiones del proceso: el “bienestar emocional” y el “nivel de participación” del(a) niño(a). El “bienestar” indica que las necesidades básicas del(a) niño(a) están satisfechas y se refiere al grado en que se sienten a gusto, actúan espontáneamente, muestran vitalidad y auto-confianza. La “participación” es evidente cuando las(os) niñas(os) tienen interés, fascinación, concentración y dirección, y operan en los límites de sus capacidades de aprendizaje. Para facilitar la medición de estos indicadores y garantizar la fiabilidad de la evaluación, la Universidad de Leuven ha desarrollado una escala de cinco puntos, conocida como la escala de participación de Leuven. Esta escala incluye una metodología y un rango de aplicaciones, por ejemplo, un procedimiento de selección a través de cual los (as) profesionales asignan puntuaciones para el bienestar y la participación, con base en sus observaciones, durante un período de varias semanas. Este examen de grupo es el punto de partida para un análisis adicional centrado en los(as) niños(as) con niveles más bajos de bienestar o participación, para entender por qué no se sienten bien en el entorno o no participan de las actividades. Este

análisis constituye la base para mejorar las intervenciones individuales hacia los (as) niños (as) a través de un contexto general, y/o hacia los enfoques para el(a) profesor(a).

Desde una perspectiva comparativa, Rianne Mahon⁷ subraya que décadas de investigación igualmente comparativa, han conducido a un acuerdo general sobre los requerimientos básicos para los sistemas de cuidado infantil y la necesidad de supervisión y apoyo gubernamentales. Así especialistas coinciden ampliamente en las características principales de un sistema de cuidado de niños(as) inclusivo y de alta calidad, que debe ser accesible para todos(as) e implementar programas de alta calidad, que incluya : ambientes físicos saludables, seguros y físicamente estimulantes para niños(as) pequeños(as), atención y aprendizaje integrados, proporciones adecuadas de personas, programas pedagógicos apropiados, personal con buena formación que reciba salarios justos, y en las circunstancias actuales, un reconocimiento a la diversidad que incluya el respeto a la cultura y a la lengua de las poblaciones. El logro de estos objetivos requiere el desarrollo de estructuras de gobierno eficaces para enfrentar los retos de la integración, coordinación y diversidad local.

¿Cómo han respondido los diferentes países al desafío de la gobernabilidad? Los estudios identifican tres patrones de provisión:

1. El enfoque de *laissez-faire*, típico de los países angloamericanos y caracterizado por la co-existencia de varios sistemas, parcialmente relacionados con la edad, el auspicio a menudo de servicios privados(as) o de voluntarios(as)
2. El Sistema dual basado en la edad (jardines infantiles y preescolares, preescolar de tres años hasta edad escolar) tipificado por Francia e Italia, y
3. El Sistema integrado que fue pionero en los países nórdicos. El análisis comparativo de las políticas sugiere que el enfoque nórdico se acerca más al ideal, aunque en otros países hay también "islas de excelencia", como por ejemplo en la región de Emilia Romagna en Italia.

Del mismo modo, la globalización está teniendo un impacto en la política del cuidado infantil, especialmente a través del desarrollo de cadenas globales de cuidado. En investigaciones recientes se sugiere que esta práctica no se limita a países "liberales" angloamericanos. En Europa Occidental la combinación de políticas de inmigración y nuevas formas de apoyo a la atención infantil en el hogar, promueve activamente el reclutamiento de personas proveedoras migrantes.¹⁰ Si bien esto puede proporcionar una solución económica a la creciente demanda de atención en el Norte, ello crea un conjunto diferente de relaciones que rigen los respectivos papeles desempeñados por los Estados, familias y mercado tanto en Norte como en el Sur.

El tema de la diversidad y la creciente brecha de la educación entre los niños(as) de la inmigración y los otros(as) niños(as) es analizado por Michel Vandebroek.⁸ Un principio fundamental aquí es que los(as) niños(as) de entorno desfavorecido necesitan servicios adaptados a sus orígenes y a sus necesidades específicas. Para muchos(as) de estos(as) niños(as), su inscripción en un servicio de primera infancia representa un primer paso en sociedad. Este paso les presenta un espejo que refleja cómo la sociedad les mira y aún más cómo deben mirarse a sí mismos(as), puesto que sólo desde un contexto de igualdad y diferencia, la identidad puede ser construida. En este espejo público, cada niño(a) se enfrenta a una interrogante existencial crítica: ¿quién soy yo? y ¿está bien ser quién soy? Una autoimagen positiva está

estrechamente relacionada con el bienestar y la capacidad para tener éxito en la escuela.¹¹ Por eso, un currículo centrado en las necesidades del(a) niño(a) también debe ser centrado en la familia.

A este respecto, un plan de estudios apropiado en la primera infancia necesita encontrar un justo equilibrio entre dos trampas: la negación y el esencialismo.^{12,13} La negación de la diversidad implica tratar “a todos(as) los(as) niños(as) por igual”, lo que implica que quien educa se dirige a lo que ella (u ocasionalmente, “él”) considera ser un(a) niño(a) promedio. A menudo este niño(a) promedio se construye como un(a) niño(a) blanco(a) de clase media, que vive en una familia nuclear tradicional. Esto puede llevar fácilmente a lo que se llama “racismo por omisión”, como sugiere el estudio de investigación en curso, “Niños(as) de inmigrantes en entornos de la primera infancia en cinco países: Un estudio de las creencias de padres/madres y del personal”.^b

La otra (y opuesta) trampa es el esencialismo. Esto implica que un(a) niño(a) se reduce a su familia, a su origen étnico o a su contexto cultural. Esta es una práctica común, por ejemplo, en algunos programas “multiculturales” asumir que hay “prácticas musulmanas” o “cultura africana”, negando no sólo la enorme diversidad dentro de estas culturas, sino también la manera como los padres\madres y los infantes conciben sus propias y múltiples pertenencias e identidades.

Las administraciones necesitan pensar más allá de las nociones estereotipadas sobre las categorías sociales particulares o sobre las familias de diversos orígenes étnicos, que se cree no valoran suficientemente la educación o son muy posesivas con sus hijos(as) y que no les enviarán a los servicios de atención, cuidado y educación de la primera infancia. En un inicio, mientras algunas personas estudiosas pensaron que la cultura podía explicar la débil inscripción de grupos diversos, ahora queda claro que la realidad es mucho más compleja. Los (as) padres/madres de todas las clases y grupos étnicos conceden importancia a servicios de buena calidad, pero sus opciones están fuertemente influenciadas por limitaciones de su entorno y por limitaciones económicas. Las diferencias en las preferencias a menudo reflejan las opciones restringidas de los jardines infantiles, y en este sentido, una necesidad a criticar es la noción de “opción”. Lo que en palabras simples es, que los (as) padres/madres sólo pueden “elegir” lo que está disponible y generalmente se resigna a esa (restringida) opción. En estudios de toda Europa muestran que la atención de la calidad es difícilmente accesible para las familias de inmigrantes en Finlandia, Francia, Italia y Portugal. Del mismo modo, en el caso de Bélgica, la calidad del cuidado infantil está más disponible en los barrios más acomodados, donde los criterios generales de matrícula favorecen doblemente el ingreso a familias de raza blanca y clase media.¹⁴ En resumen, mientras que el cuidado y la educación en la primera infancia puede verse teóricamente como un plan central de política inclusiva, la realidad es que estos servicios en muchos países tienen que ampliar la brecha educativa.

En uno de sus últimos artículos, Peter Moss⁹ examina la importancia central de la democracia en la primera infancia y los sistemas de educación, que es una temática muy apreciada por grandes pensantes de la educación en el siglo pasado, como lo son John Dewey, Paolo Freire y Loris Malaguzzi. En la actualidad, el discurso de la educación democrática corre peligro de ser hundido por otros dos discursos, el de la “calidad” y el de los “mercados”. El discurso de la calidad es fuertemente gerencial y entiende la educación, como una tecnología para entregar resultados predeterminados. Se trata de poner en conformidad a los(as) niños(as), maestros(as) e instituciones con las normas derivadas de personas expertas. Por el contrario, el discurso de los Mercados favorece la desregulación, pero entiende a la educación y los cuidados de la primera infancia como una mercancía para la venta entre padres/madres- consumo. En ningún discurso se valora la

democracia en la práctica de la educación y cuidados de la primera infancia. En una democracia, las personas no sólo expresan preferencias personales, sino que también toman decisiones públicas y colectivas relacionadas con el bien común de su sociedad.

La práctica democrática en la educación y cuidados de la primera infancia deben operar en diferentes niveles: no sólo institucional, es decir, infantil o preescolar, sino también a nivel nacional o federal, regional y local. La tarea a nivel nacional es proporcionar un marco país de derechos, expectativas y valores – y las condiciones materiales para hacerlos realidad – que expresen derechos, metas y valores nacionales acordados democráticamente. A nivel de gobierno local, la práctica democrática puede significar desarrollar un “proyecto cultural local de infancia”.¹⁵ Este término recoge la idea del compromiso político, la participación ciudadana y la toma de decisiones colectivas para que la comunidad sea capaz de asumir la responsabilidad de sus hijos(as) y su educación (entendida en su sentido amplio). La responsabilidad no es sólo para proveer servicios, sino cómo estos se entienden. En varias comunas italianas (incluyendo, pero no sólo, Reggio Emilia) han emprendido iniciativas colectivas y democráticas. La inclusión de la política democrática en los jardines infantiles, jardín de infancia o cualquier otro término que usamos para describir los servicios de educación y cuidado de primera infancia, significa también que ciudadanos(as), ambos, niños(as) y personas adultas deben hacerse cargo de la toma de decisiones haciendo referencia a los propósitos, las prácticas y el ambiente del jardín infantil abordando el principio de John Dewey de que “todas las personas que han sido afectadas por las instituciones sociales deben tener una participación en producirlas y administrarlas.”¹⁶

Una implicación importante de este enfoque es la necesidad de reexaminar el marco de valores de la primera infancia y el sistema de cuidados, puesto que no nos podemos quedar con identificar “qué funciona”, también es necesario examinar constantemente en las propuestas de educación, no sólo las habilidades de alfabetización y ciencia necesarias para el desarrollo de nuestras economías, sino igualmente los valores y actitudes fundamentales que nuestros(as) niños(as) necesitarán para sostener sociedades abiertas y democráticas. El fomento de la práctica democrática en la primera infancia- como la participación de padres/madres y el respeto por las estrategias naturales de aprendizaje y la voluntad de los(as) niños(as) – requiere también ciertas condiciones materiales y herramientas que el gobierno debe proporcionar. Algunos ejemplos son: una financiación pública adecuada y estable, una mano de obra calificada y educada para ser profesionales democráticos(as), prácticas pedagógicas apropiadas, y estructuras de apoyo esenciales, como el desarrollo y formación profesionales permanentes.

Referencias

1. Belsky J. Child care and its impact on young children. Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-7. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/BelskyANGxp3-Child_care.pdf. Accessed February 14, 2011.
2. Ahnert L, Lamb ME. Child care and its impact on young children (2–5). Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-5. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Ahnert-LambANGxp2.pdf>. Accessed February 14, 2011.
3. Owen MT. Child care and the development of young children (0-2). Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, Barr RG. eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-7. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/OwenANGxp2.pdf>. Accessed February 14, 2011.
4. Barnett WS. Child care and its impact on children 2–5 years of age. Commenting: McCartney, Peisner-Feinberg, and Ahnert and Lamb.

- Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BarnettANGxp2.pdf>. Accessed February 14, 2011.
5. Bennett J. Early childhood education and care systems in the OECD countries: the issue of tradition and governance. Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-5. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BennettANGxp2.pdf>. Accessed February 14, 2011.
 6. Laevers F. Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. Bennett J, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-4. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf>. Accessed February 14, 2011.
 7. Mahon R. Child care policy: A comparative perspective. Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Peters RDeV, Boivin M, Barr RG, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MahonANGxp2.pdf>. Accessed February 14, 2011.
 8. Vandenbroeck M. Diversity in early childhood services. Bennett J, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/VandenbroeckANGxp1.pdf>. Accessed February 14, 2011.
 9. Moss P. Democracy as first practice in early childhood education and care. Bennett J, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-7. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MossANGxp1.pdf>. Accessed February 14, 2011.
 10. Lister R, Williams F, Anttonen A, Bussemaker J, Gerhard U, Heinen J, Johansson S, Leira A, Siim B, Tobio C, Gavanas A. *Gendering Citizenship in Western Europe: new challenges for citizenship research in a cross-national context* Bristol, UK: Policy; 2007.
 11. Laevers F. Assessing the quality of childcare provision: "Involvement" as criterion. *Researching Early Childhood* 1997;3:151-165.
 12. Preissing C. *Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin, Germany: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport; 2004.
 13. 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.
 14. 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.
 15. Fortunati A. *The Education of young children as a community project: The experience of San Miniato*. Azzano San Paolo, Italy: Edizioni Junior; 2006.
 16. Dewey J. *Democracy and educational administration*. *School and Society* 1937;45:457-468.

Nota:

^a El Dr. John Bennett fue el líder del Proyecto de las Revisiones de la Primera Infancia de la OECD, en la política de la primera infancia. También es co-autor de dos de los volúmenes de Empezando Fuerte (OECD, 2001, 2006). En la actualidad, es Becario visitante en la Unidad de Investigación Thomas Coram, Instituto de Educación, Londres, Inglaterra.

Los servicios en la primera infancia y su impacto en los niños pequeños

Jay Belsky, PhD

Birkbeck University of London, Reino Unido

Febrero 2011, 2ª ed. rev.

Introducción

Aunque algunos expertos contemporáneos en desarrollo infantil ven como un período “crítico” los dos primeros años de vida, en el cual se determina el desarrollo futuro, aún sigue siendo considerado por muchas personas como un período “sensible”, en que se establecen por primera vez las trayectorias. Esto es porque, el desarrollo de las trayectorias puede ser auto-sostenible (y son quizás no modificables), las experiencias que dan forma al desarrollo temprano tienen importantes ramificaciones tanto para la ciencia, como la política social. En particular, muchas personas creen que las experiencias de educación temprana desempeñan un papel importante en la conformación de las primeras trayectorias del desarrollo, incluyendo las experiencias no maternas, del cuidado infantil.¹

Materia

En las últimas tres décadas, en los Estados Unidos se han experimentado importantes cambios educacionales en los (as) niños (as). En parte, esta transformación se debe a los cambios de los roles que actualmente las mujeres desempeñan en la sociedad, especialmente en el trabajo materno en una etapa temprana de la vida de los (as) niños(as). Hoy en día, la mayoría de las madres en los Estados Unidos vuelven a trabajar antes de que su hijo(a) cumpla un año de vida. Al final del siglo XX, el 58% de todas las mujeres con hijos(as) menores de un año eran parte de la fuerza laboral.² Las tasas comparables en 1970 y 1985 se situaron en 27% y 26% respectivamente.³ Por consiguiente, el cuidado no maternal iniciado en el primer año de vida se ha convertido en la norma para una gran cantidad de niños(as) y sus familias.

Contexto de la investigación

Mucho debate ha rodeado lo que podría ser considerado como una cuestión fundamental de la edad moderna: ¿Cómo afecta al desarrollo temprano del(a) niño(a) no tener la experiencia del cuidado materno-infantil? Se ha avanzado en varios puntos de vista, con diferentes grados de soporte empírico.⁴⁻⁵ Uno de los puntos de vista, es que debido a que el desarrollo está conformado en gran parte por los genes más que por la experiencia, los efectos del cuidado no maternos, como los efectos de los cuidados prestados por las madres, serían más bien mínimos una vez que se haya proporcionado un umbral básico de cuidado que sea “suficientemente bueno”.⁶⁻⁷ En otros puntos de vista, se señala que cuando los(as) niños(as) pasan una gran cantidad de tiempo sin los cuidados parentales durante los primeros años de vida, pueden tener más probabilidades de desarrollar apegos inseguros con sus padres/madres y mostrar aumentos, aunque de ninguna manera clínico, en los

niveles de problemas de externalización del comportamiento (por ejemplo, agresión y desobediencia).⁸⁻¹⁰

Sin embargo, otros afirman que no es la cantidad de atención regularmente acordada a los niños lo que afecta su desarrollo, sino la calidad de la atención, es decir que los proveedores de atención no materna estén atentos, estimulantes y sepan satisfacer adecuadamente las necesidades de los infantes.¹¹⁻¹³

Por último, algunos creen que los beneficios de los cuidados no maternos para el desarrollo infantil, especialmente en la atención de alta calidad, benefician más ampliamente a los niños de familias en situación de riesgo (por ejemplo, las familias de bajos ingresos, bajo nivel de educación).¹⁴

Desafíos

Por una variedad de razones, no ha sido posible evaluar estas perspectivas alternativas, la mayoría de las cuales tienen que ver con limitaciones en la literatura de la investigación disponible. Para responder preguntas sobre los efectos de la experiencia temprana, se asignan los(as) niños(as) aleatoriamente a diferentes condiciones de crianza. Aunque, esta estrategia es virtualmente imposible de implementar, ya que pocos(as) padres/madres estarían de acuerdo en colocar a sus hijos(as) con una persona cuidadora no calificada durante 40 horas a la semana a principios del primer año de vida, en nombre de la ciencia. La alternativa ha sido estudiar las variaciones naturales de las experiencias de cuidado infantil y determinar cómo tales experiencias se relacionan con las diferencias individuales en el funcionamiento de los(as) niños(as). Dado que los(as) niños(as) que reciben cuidado no materno de varios grados, diversa calidad o diferentes tipos, a menudo provienen de familias con características diferentes, las personas que investigan deben tratar de controlar estas diferencias preexistentes antes de poder inferir efectos del cuidado infantil. Tales controles no siempre se han aplicado, o sólo se han considerado en una medida limitada. Además, pocos estudios han examinado simultáneamente las múltiples características del cuidado infantil, ya que la mayoría se centran en la calidad o el tipo de cuidado, sin tener en cuenta cuestiones tales como, la cantidad del cuidado prestado o la edad de ingreso en la asistencia.¹⁰

Resultados de recientes investigaciones

Frente a estos desafíos y a los límites de las investigaciones anteriores, a principios de la década de 1990, el gobierno estadounidense inició el estudio más amplio y extenso de los efectos de los cuidados no maternos a los(as) niños(as) que se haya llevado a cabo, Estudio llamado Cuidado Infantil Temprano del National Institute of Child Health and Human Development -NICHD- (NICHD – Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano- una agencia de financiamiento gubernamental). Las familias de más de 1.300 niños(as) (menores de un mes) provenientes de 10 diferentes lugares (aunque no representativos de la población de Estados Unidos) fueron reclutados en un estudio intensivo de experiencias de cuidados de niños(as) no maternos. Se realizaron extensas evaluaciones de las características de las familias, de modo que los factores familiares que pudieran generar diferencias entre los(as) niños(as) lograran ser controlados estadísticamente antes de estimar los efectos del cuidado infantil. También se realizaron evaluaciones observacionales repetidas y extensas de la calidad del cuidado infantil, que se realizaron cuando los(as) niños(as) tenían 6, 15, 24, 36 y 54 meses, junto con evaluaciones del desarrollo socioemocional y cognitivo de los(as) niños(as) en estas edades y en sus años de primaria. Por otra parte, la cantidad de tiempo dedicado al cuidado y el tipo experimentado se midieron de forma repetida. Este diseño de investigación permitió al Estudio NICHD superar los debates simplistas sobre si

el cuidado infantil en edad temprana es bueno o malo para los(as) niños(as), para elucidar las condiciones bajo las cuales el cuidado infantil mejoró o socavó diversos aspectos del desarrollo.¹⁵

Los resultados hasta la fecha revelan:

1. Que los(as) niños(as) tienen más exposición a desarrollar apego inseguro a sus madres a los 15 meses de edad, cuando experimentan más de 10 horas de cuidado por semana en el primer año de vida, o en más de un servicio de cuidados en este primer año, o en un servicio de baja calidad y cuando la sensibilidad materna sea baja;¹⁶ cuando el apego se mide nuevamente a los 36 meses, aunque sea sólo la cantidad de tiempo que pase en los jardines infantiles a los tres años (es decir, >10 horas) continua en predecir tasas elevadas de apego inseguro (cuando coincide con bajos niveles de sensibilidad materna);¹⁷
2. Que los patrones de interacción madre –hijo(a) desde los 6 a los 36 meses son algo menos armoniosos, cuando los(as) niños(as) pasan más tiempo en cualquier tipo de jardín infantil (independientemente de su calidad), y que lo mismo es cierto, aunque aún en menor proporción, cuando los(as) niños(as) experimentan servicios de cuidado infantil de baja calidad en comparación con los de calidad superior;¹⁷ cuando se sigue la interacción madre – hijo(a) durante el primer año, el hecho de pasar más tiempo en el jardín infantil durante los primeros 54 meses de vida continúa siendo un predictor de patrones menos armoniosos de la interacción madre- hijo(a), para las personas de origen caucásico y algo más armoniosas para los patrones de interacción en el caso de las personas afroamericanas;¹⁸
3. Que los(as) niños(as) muestren niveles de problemas más altos de externalización (según lo informado por personas cuidadoras, madres y/o profesorado) cuando pasan más tiempo en el jardín infantil durante sus primeros dos años, o 4 ½ años de vida, independientemente de la calidad del jardín; esto es cierto cuando la conducta problemática se mide a los 2 años, a los 54 meses, en el jardín de infantes y en el primer grado;^{19,20} este efecto ya no es evidente, sin embargo, cuando los(as) niños(as) están en tercer grado, alrededor de la edad de ocho años, si bien es cierto que más tiempo en el jardín infantil a través de los primeros 54 meses de vida es un predictor de menor competencia social y pobre rendimiento escolar según lo reportado por el(a) maestro.²¹
4. Que los(as) niños(as) que pasan más tiempo en jardines infantiles también manifiestan evidencia de niveles más altos de conducta problemática, incluso después de tener en cuenta el tiempo dedicado en cualquier tipo de servicio o de jardín infantil, esto es así hasta sexto;^{20,21,22}
5. Que los(as) niños(as) que pasaron más tiempo en cualquier tipo de cuidado infantil no familiar (es decir, no sólo centros de cuidado) tuvieron más impulsos y tenían comportamientos de mayor riesgo a los 15 años, según los informes de los mismos adolescentes;²³
6. Que los(as) niños(as) que benefician de un nivel de cuidado infantil más alto, en lugar de una atención de calidad inferior, muestran niveles más altos de funcionamiento cognitivo- lingüístico a los dos, tres, cuatro y cinco años.^{21,24-27}
7. Que los(as) niños(as) que benefician de un nivel más alto de cuidado infantil en lugar de uno de calidad inferior, reciben un puntaje más alto en los logros académicos aprobados a los 15 años, extendiendo los efectos discernidos a lo largo de los años de la escuela primaria, y también obtuvieron niveles más bajos en los problemas de externalización, de acuerdo a las declaraciones de los mismos adolescentes.²³

También es importante destacar los resultados de un reciente estudio canadiense a gran escala, que se basó exclusivamente en los informes maternos y encontró que (sólo) en el caso de los(as) hijos(as) de madres con bajos niveles educativos (ausencia de la educación secundaria) la experiencia del no cuidado materno (sobre todo centrada en el hogar) en los primeros 2,5 años (y especialmente en los primeros 9 meses) redujo el riesgo de que los(as) niños(as) fueran muy agresivos durante sus primeros 5 años de vida.²⁸ Este resultado es consistente con otros estudios,¹⁴ aunque no con los datos del estudio a gran escala del NICHD,²⁹ muestra que el cuidado no materno se asocia a veces con mejores resultados de desarrollo entre los(as) niños(as) de alto riesgo.

Conclusiones

En algunos aspectos, todas las perspectivas aparentemente concurrentes que se mencionaron en relación a la temática de los efectos del cuidado infantil han sido apoyadas en el Estudio NICHD y la investigación relacionada.^{1,5,10} En primer lugar, el promedio de niños(as) en un centro de cuidado no parental durante largas horas parece estar asociado con algún riesgo de desarrollo (modesto), especialmente con respecto a la relación madre-hijo(a) (a través del primer año para niños(as) caucásicos(as)) comportamiento problemático (hasta primer año), con la competencia social y los hábitos académicos de trabajo (por tercer grado), y en la adolescencia con la impulsividad y exaltación por los riesgos, y tales resultados adversos no son meramente subproductos de un cuidado infantil de baja calidad.

En segundo lugar, hay evidencia al menos en algunos trabajos que para los(as) niños(as) de familias en riesgo, el cuidado infantil no parental funciona como un factor de protección, reduciendo la probabilidad de resultados problemáticos que se esperan (por ejemplo, niveles de agresión atípicamente elevados).

En tercer lugar, de acuerdo con más de dos décadas de investigación, el desarrollo cognitivo-lingüístico parece ser (algo) mejorado por el cuidado infantil alta calidad. Aunque, en cuarto lugar, en ningún caso estos efectos del cuidado infantil están relacionados con una gran amplitud al tipo de atención (Por ejemplo, el cuidado prodigado por el centro, asociado con una mayor competencia cognitivo-lingüística y al aumento de comportamiento problemático). De hecho, tales efectos a menudo son empujados por los efectos de factores y procesos familiares (por ejemplo, ingresos, sensibilidad materna, depresión materna, presencia paterna)

Implicaciones para las políticas y los servicios

El hecho que un número creciente de niños(as) pareciera estar usando más y más tiempo los servicios de atención a la primera infancia y a una edad cada vez menor, los cuales son a menudo de calidad cuestionable, sugieren efectos en el cuidado, la cantidad y el tipo cuidado infantil, efectos que son modestos en magnitud y por tanto no debiera ser reducido.²⁶ Después de todo, pequeños efectos sobre muchos(as) niños(as) (positivos o negativos) pueden tener una consecuencia social mayor, que grandes efectos en sólo pocos(as) niños(as).²⁷ Dicho esto, los efectos modestos detectados del cuidado infantil en el Estudio NICHD y otras investigaciones, no pueden conducir a recomendaciones inmediatas para cualquier familia o niños(as) que estén luchando con las decisiones de crianza y cuidado de los(as) niños(as). Sin embargo, desde el punto de vista de la política pública, los resultados del estudio del NICHD, junto con los de los otros estudios, sirven de base para recomendar:

1. Que se extienda la licencia maternal/paternal (y preferentemente se pague) para que coincida con la duración que proveen algunos países escandinavos;
2. Que la políticas fiscales apoyen a las familias que crían a sus bebés y niños(as) caminantes para que madres/padres puedan adoptar medidas de crianza que consideren más apropiadas para sus hijos(as), reduciendo así la coerción económica que empuja a muchos(as) a dejar el cuidado de sus hijos(as) en manos de otras personas, en contra de sus deseos;
3. Que dado los claros beneficios de un cuidado de alta calidad, se requieren más de estos servicios. De hecho, todas estas recomendaciones podrían ser justificadas sólo por razones humanitarias.¹⁰

AGRADECIMIENTOS: La preparación de este documento fue respaldada por un acuerdo de cooperación con el U.S. National Institute of Child Health and Human Development (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano de los Estados Unidos)(U10-HD25420). El autor desea expresar su agradecimiento a todas las personas investigadoras que colaboran en el NICHD Study of Early Child Care (Estudio sobre el cuidado infantil temprano).

Referencias

1. Schonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development* Washington, DC: National Academy Press; 2000.
2. U.S. Census Bureau. *Statistical abstract of the United States*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office; 1999.
3. Kamerman SB. Parental leave policies: An essential ingredient in early childhood education and care policies. *Social Policy Report* 2000;14(2):3-15.
4. Fox N, Fein GG, eds. *Infant day care: The current debate*. Norwood, NJ: Ablex; 1990.
5. Lamb ME. Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In: Sigel IE, Renninger KA, eds. *Child Psychology in Practice*. 5th ed. New York, NY: J. Wiley; 1998:73-134. Damon W, ed-in-chief. *Handbook of Child Psychology*, vol 4.
6. Scarr S. American child care today. *American Psychologist* 1998;53(2):95-108.
7. Deater-Deckard K, Pinkerton R, Scarr S. Child care quality and children's behavioral adjustment: A four-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 1996;37(8):937-948.
8. Bates JE, Marvinney D, Kelly T, Dodge KA, Bennett DS, Pettit GS. Child care history and kindergarten adjustment. *Developmental Psychology* 1994;30(5):690-700.
9. Belsky J. The "effects" of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly* 1988;3(3):235-272.
10. Belsky J. Emanuel Miller Lecture: Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 2001;42(7):845-859.
11. Burchinal MR, Roberts JE, Nabors LA, Bryant DM. Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development* 1996;67(2):606-620.
12. Howes C, Phillips DA, Whitebook M. Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*

1992;63(2):449-460.

13. Phillips D, McCartney K, Scarr S, Howes C. Selective review of infant day care research: A cause for concern. *Zero to Three* 1987;7(3):18-21.
14. Caughy MOB, DiPietro JA, Strobino DM. Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development* 1994;65:457-471.
15. NICHD Early Child Care Research Network. *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York, NY: Guilford Press; 2005.
16. NICHD Early Child Care Research Network. The effects of infant child care on infant-mother attachment security. *Child Development* 1997;68(5):860-879.
17. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology* 2001;37(6):847-862.
18. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and mother-child interaction from 36 months through first grade. *Infant Behavior and Development* 2003;26(3):345-370.
19. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and self-control, compliance and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development* 1998;69(4):1145-1170.
20. NICHD Early Child Care Research Network. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 2003;74(4):976-1005.
21. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and children's development in the primary grades: Follow-up results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal* 2005;43:537-570.
22. Belsky J, Vandell D, Burchinal M, Clarke-Stewart KA, McCartney K, Owen M, the NICHD Early Child Care Research Network. Are there long-term effects of early child care? *Child Development* 2007;78:681-701.
23. Vandell DL, Belsky J, Burchinal M, Steinberg L, Vandergrift N, the NICHD Early Child Care Research Network. Do effects of early child care extend to age 15 Years? *Child Development* 2010;81:737-756.
24. NICHD Early Child Care Research Network. The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 2000;71(4):960-980.
25. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care structure à process à outcome: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. *Psychological Science* 2002;13(3):199-206.
26. NICHD Early Child Care Research Network. 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(1):133-164.
27. NICHD Early Child Care Research Network. Does quality of child-care affect child outcomes at age 4 ½? *Developmental Psychology* 2003;39(3):451-469.
28. Côté S, Boivin M, Nagin DS, Japel C, Xu Q, Zoccolillo M, Junger M, Tremblay RE. The role of maternal education and nonmaternal care services in the prevention of children's physical aggression problems. *Archives of General Psychiatry* 2007;64:1305-1312.
29. NICHD Early Child Care Research Network. The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 Months. *Applied Developmental Science* 2002;6:144-156.

Los servicios en la primera infancia y el desarrollo de los niños (0–2)

Margaret Tresch Owen, PhD

University of Texas at Dallas, EE.UU.

Febrero 2011, Ed. rev.

Introducción

Dada la importancia atribuida al cuidado parental en los ideales culturales¹ y teorías psicológicas,² y el rol social del trabajo asumido por la mayoría de las madres con niños(as) pequeños(as), se ha generalizado una amplia preocupación sobre los efectos del cuidado infantil no materno y en particular de los lactantes.

Materia

Las tasas de empleo de las madres lactantes y prescolares se han triplicado en los Estados Unidos desde 1969. De hecho, en los Estados Unidos la mayoría de las mujeres (63%) con niños(as) menores de 3 años, ocupan su tiempo dentro de la fuerza laboral y sus hijos(as) experimentan considerables cantidades de cuidados no maternos. La dependencia del cuidado no materno desde el primer año de vida se ha vuelto una norma.^{3,4} El número de horas semanales de trabajo remunerado entre las madres también ha crecido, junto con el número de jardines infantiles. En 1998, el 38% de las mujeres con niños(as) menores de 3 años trabajaban a tiempo completo, en comparación con el 7% en 1969. Los(as) niños(as) muy pequeños(as) de madres desempleadas también frecuentan un jardín infantil de manera regular.³ Las cifras de la Encuesta Nacional de Educación del Hogar en el 2001, indicó que el 53% de los(as) niños(as) de 1 año y el 59% de los(as) niños(as) de 2 años recibían cuidados en la primera infancia de manera regular en los Estados Unidos.⁵ ¿Existen efectos sistemáticos para los(as) niños(as) pequeños(as) que surgen de las experiencias de cuidado infantil temprano, en los dos primeros años de vida?

Problemas

Para entender los efectos del cuidado infantil temprano, debemos abordar muchas facetas de la experiencia de cuidado- el tipo y la calidad del cuidado que es proporcionada al(a) niño(a), la edad en la cual el cuidado fue iniciado, y la estabilidad o los cambios introducidos sobre el cuidado y quienes cuidan. Además, los efectos del cuidado infantil pueden depender de las características individuales de los (as) niños(as) (especialmente el temperamento y su género) y las familias (como los ingresos, las actitudes hacia el trabajo, y la calidad de la crianza). Por ejemplo, las horas más largas de cuidado infantil durante la infancia o someter al infante a numerosos cambios en el cuidado, pueden ser perjudiciales para los(as) niños(as) con ciertas características temperamentales, pero beneficiosos o benignos para otros(as). La medición de los efectos del cuidado infantil temprano debe basarse en gran medida en diseños no experimentales correlacionales, que desenreden los verdaderos efectos del cuidado infantil a partir de las diferencias entre las familias que reciben los servicios del

cuidado infantil.

A principios de los años noventa, el Instituto Nacional de Salud infantil y Desarrollo Humano, (NICHD), inició el « Estudio de Cuidado Infantil”, en los Estados Unidos un estudio longitudinal a gran escala de niños(as) y sus familias. Para investigar los efectos de corto y largo plazo de la experiencia de cuidados, en una muestra de más de 1.200 niños(as) de los Estados Unidos, a quienes se les monitoreo desde su nacimiento.

Este estudio examinó cuidadosamente las características de los contextos de cuidados de los niños(as) escogidos por sus familias, las características de las familias, las experiencias de los(as) niños(as) dentro de la familia y múltiples dominios de los resultados de los(as) niños(as) a través del tiempo (ver NICHD Red del Cuidado Infantil Temprano⁶ para una visión general completa). Las familias eran representativas de las diversas poblaciones locales de las cuales fueron reclutadas. La mayor parte de los(as) niños(as) experimentaron el cuidado temprano en su primer año.³ El mayor uso del cuidado infantil estaba relacionado con factores económicos familiares, pero también se asoció a la educación, personalidad y creencias de las madres. Una variedad de tipos de cuidado fueron usados en la infancia, incluyendo los centros de cuidados, la familia, hogar y padre. Tanto las familias de bajos ingresos como las de alto tenían a sus hijos(as) en centros de cuidado infantil durante esta etapa. La comprensión actual de los efectos del cuidado infantil temprano se deriva en gran parte de los resultados ampliamente publicados de este estudio a gran escala, pero también de otros estudios notables realizados en Estados Unidos como a nivel internacional.

Contexto de la investigación

Las investigaciones recientes han enfatizado los efectos duraderos de las primeras influencias ambientales⁵ y su importancia para la seguridad emocional, el desarrollo cognitivo y las habilidades de aprendizaje. De hecho, los efectos del cuidado infantil deben abordarse examinando la naturaleza de las experiencias de cuidado y las experiencias familiares que las acompañan. Las primeras investigaciones sobre los efectos del cuidado de los(as) niños(as) han ignorado en gran medida los sesgos de la selección, y estos sesgos pueden todavía estar bajo control, aún insuficientes, en la investigación. Aunque los intentos de disociar a la familia de los efectos del cuidado infantil, también pueden conducir a subestimar los efectos del cuidado infantil mismo,^{5,7} dado los efectos recíprocos entre el cuidado infantil y las familias. Por lo tanto, en la última década, la investigación sobre los efectos de la atención infantil temprana para bebés y niños(as) pequeños(as) se han basado en un modelo ecológico de desarrollo que aborda las influencias ambientales en contextos familiares y de cuidado infantil, en relación con las características del niño, y cómo las experiencias en un entorno pueden dar forma a los efectos de las experiencias en relación con otro entorno diferente.

Preguntas directrices de la investigación

Las preocupaciones generalizadas acerca de los efectos del cuidado no parentales en los primeros 2 años de vida del(a) niño(a), se han centrado principalmente en cómo estas experiencias pueden afectar al desarrollo de la relación madre-hijo(a), pero también han abordado los efectos en el desarrollo cognitivo y del lenguaje, competencias sociales, comportamientos problemáticos y relaciones entre sus pares. Un foco adicional ha sido la preocupación que padres y madres pueden sufrir una pérdida de influencia sobre el desarrollo de sus hijos(as), cuando las personas cuidadoras proporcionan cantidades significativas de cuidado sobre una base diaria.

Resultados de recientes de investigaciones

El cuidado infantil y la relación madre-hijo(a)

Entre más horas pasan los(as) niños(as) en los servicios de cuidado, menos horas pasan padres/madres con sus hijos(as),⁸ aunque la hipótesis del vínculo con la disminución de la sensibilidad padre/madre no se ha demostrado. Los análisis de los datos sobre el uso del tiempo indican que la madre dedica a sus hijos(as) más de 30 horas a la semana en un servicio que se preste a la primera infancia, un 32% menos de tiempo con su niño(a) en relación con las otras madres, pero no por ello eran menos sensibles en las interacciones con sus bebés.⁹ Otros informes del Estudio sobre el Cuidado Infantil Temprano, del NICHD, han demostrado que más horas de cuidado de bebés y niños(as) se asocian con menos sensibilidad y el compromiso de las interacciones madre-hijo(a) a través de la primera infancia y la niñez, después de controlar múltiples factores relacionados con las opciones de cuidado,¹⁰ pero ello sólo es válido para niños(as) de origen caucásico, puesto que para los niños no caucásicos más horas de cuidado, fueron asociadas con mayor sensibilidad de la relación madre-hijo(a). Una experiencia de cuidados de niños(as) de mayor calidad, fue consistentemente asociada con una relación madre-hijo(a) más sensible y comprometida.

El Estudio del Cuidado Infantil temprano NICHD es considerado como la investigación más exhaustiva de los efectos del cuidado infantil sobre el apego madre-bebe, a pesar de las limitaciones que incluyen una muestra que no es nacionalmente representativa de los Estados Unidos y posiblemente no se tomaron muestras de los(as) niños(as) más pobres. Al contrario de los hallazgos meta-analíticos de la literatura anterior que sólo se centraba en los efectos de la cantidad de cuidados sin controlar adecuadamente los efectos de selección, el Estudio NICHD encontró una serie de características de cuidado infantil (la cantidad, la edad de entrada, la calidad y la estabilidad) no guardaban relación con la seguridad de los apegos maternos-infantiles o un aumento de la probabilidad de apegos evitables, excepto cuando las madres proporcionaban una crianza menos sensible de sus bebés.¹¹ Para los(as) niños(as) que reciben menos cuidados maternos sensibles, la extensión de la experiencia del cuidado, la menor calidad y más cambios en el cuidado fueron asociados con una mayor probabilidad de desarrollar apego inseguro con sus madres. El factor de predicción más fuerte de seguridad en el apego madre-bebe, independientemente de las experiencias con el cuidado infantil, fue la sensibilidad del cuidado de la madre por su bebé (Lo cual incluye una consideración positiva para su hijo(a), capacidad de respuesta a las necesidades del infante, y la ausencia de intrusión o la hostilidad), lo que sugiere que se trata de la calidad de las interacciones madre-hijo, en lugar de la ausencia materna o las experiencias de cuidado no maternas per-se, las que van a determinar la calidad del apego.

Los resultados de un estudio longitudinal llevado a cabo en Israel indica que las experiencias de los(as) bebés con centros de cuidado de muy baja calidad, se asociaron con un aumento de las tasas de apego inseguro

entre la madre y el(a) bebe,¹² independientemente de la sensibilidad del cuidado de las madres. La calidad de cuidado observado en los centros israelíes fue generalmente más pobre que la típicamente observada en el estudio del NICHD en los Estados Unidos, mejorando así nuestro conocimiento sobre las asociaciones entre la calidad del cuidado infantil y la relación madre-hijo(as). Los(as) niños(as) que recibían cuidados en un entorno familiar o en los kibutz (comunidad colectiva en Israel) que dormían en casa, ambos tipos de cuidado que probablemente apoyaban relaciones de cuidado más cercanas que los centros de mala calidad, tenían más probabilidades de estar bien unidos(as) a sus madres.

Algunos estudios han encontrado que las experiencias de cuidado no parental parecen disminuir los vínculos entre las relaciones padres/madres-hijos(as) y el desarrollo del(a) niño(a).¹³⁻¹⁵ Sin embargo, la evidencia del Estudio NICHD y otros estudios han indicado que las influencias familiares son consistentemente más fuertes y penetrantes, que los efectos del cuidado infantil en el desarrollo del(a) niño(a).¹⁶⁻¹⁹

Los efectos sobre la cognición y el lenguaje

Las asociaciones positivas han estado demostrado consistentemente la relación entre la mayor calidad y el desarrollo cognitivo y el lenguaje, incluso después de tener en cuenta las asociaciones con los factores de selección familiar, y otros correlatos potencialmente confusos, como la estimulación cognitiva recibida en el hogar y el lenguaje de la madre.²⁰⁻²² Además, se encontró más experiencias investigativas que relacionan la estadía del infante en un centro de atención y cuidado con un mayor desarrollo del lenguaje (más producción del lenguaje) a los 15 y 24 meses, así como un mejor desarrollo cognitivo a los 2 años, controlando también los factores familiares, así como la estimulación del lenguaje en el ámbito del cuidado no parental.²² A largo plazo los beneficios de un servicio de atención y cuidado de calidad elevada presentarán ventajas en vista de un mejor funcionamiento académico y cognitivo que se extiende través de la niñez y la adolescencia.^{23,24}

Los efectos sobre las relaciones de profesores(as) y pares, el cumplimiento y los problemas de conducta

La experiencia del cuidado infantil está generalmente acompañada por una mayor exposición a sus pares en los primeros años y asociada a posibles efectos en las competencias precoces, en relación con los(as) pares en edades tempranas. De hecho, más experiencia en el establecimiento de cuidado infantil con otros(as) niños(as) está asociado con habilidades positivas con pares en esos entornos, pero también está asociada con calificaciones de negatividad con quienes les cuidan.⁶ El efecto del cuidado infantil y los problemas de conducta han sido polémicos pero bastantes consistentes. Más horas de cuidado infantil se han relacionado con mayores problemas de conducta, comenzando a la edad de 2 años y extendiéndose a la primera infancia media.^{23,25-27} Además, la experiencia temprana en el centro de atención es asociada con más comportamientos problemáticos.²⁸ Los efectos negativos de las horas del cuidado infantil en el Estudio NICHD se han fundado fuertemente en relación con el comportamiento de externalización en la primera infancia, cuando los(as) niños(as) recibían pobres servicios de atención y cuidados de parte de los proveedores(as) de cuidado infantil y al pasar una gran proporción de tiempo con un grupo de pares, cuyo tamaño en término del número de infantes era más grande que el recomendado por las personas expertas.²⁹

Los(as) niños(as) que experimentan o evoluciona en un servicio de atención y cuidado de mayor calidad en la primera infancia, se caracterizan por tener mejores relaciones con quienes proveen estos cuidados y subsecuentemente con sus profesores(as) en la escuela.³⁰ Las relaciones positivas entre profesores(as)-

niños(as) parecen persistir a lo largo del tiempo, así como los vínculos encontrados entre la calidad y estilo de las primeras relaciones niño(a)-proveedor(a), así como las relaciones subsecuentes con proveedores de cuidado-profesor(a) preescolar y las relaciones con profesores(as) del jardín. Estas relaciones positivas en el cuidado infantil temprano son importantes para el desarrollo social y cognitivo de los(as) niños(as) y su éxito en la escuela.³¹

Conclusiones

Los vínculos positivos entre la calidad del cuidado infantil y una variedad de resultados positivos en el infante están entre los hallazgos más omnipresentes de la ciencia en desarrollo. El cuidado infantil de mayor calidad (en la forma de respuesta y estimulación del cuidado) es asociado con un mejor desarrollo cognitivo y del lenguaje, relaciones positivas con pares, respeto y escucha de consignas frente a las personas adultas, menos problemas de conducta y mejores relaciones madre-hijos(as). Aunque han habido menos relaciones consistentes con diferentes tipos de experiencias de cuidado infantil, el cuidado y atención en un jardín infantil parece ser beneficioso para el desarrollo cognitivo del(a) niño(a), aunque también puede ser asociado con relaciones sociales problemáticas. A menos que la calidad del cuidado en el jardín sea muy pobre, o que la madre sea insensible a las necesidades del(a) niño(a), el cuidado no-parental de los(as) hijos(as) no parece socavar la seguridad del apego de madre-bebe en sí, pero hay indicios que esta relación puede ser más vulnerable cuando la madre proporciona cuidados menos sensibles y su relación de cuidado en el jardín infantil tiene una calidad pobre, aunado ello a cambios frecuentes en la manera de atender al infante y pasar muchas horas de atención en el jardín infantil.

Implicaciones para las políticas y los servicios

La mayoría de los(as) niños(as) comienzan a gozar de un cuidado infantil no-parental desde edades muy tempranas en los Estados Unidos. Las implicaciones de la investigación en los efectos del cuidado infantil claramente soportan la provisión de cuidados de alta calidad y el acceso de padres/madres a tal cuidado. Un cuidado infantil de baja calidad puede ser perjudicial para el desarrollo saludable del(a) niño(a) y para las relaciones con su padre/madre, mientras que el cuidado de buena calidad parece ser beneficiosa para su desarrollo y para sus relaciones. Las implicaciones de la investigación sobre qué tipo de cuidado debieran ser promovidas y qué tipo de cuidados deben escoger padres/madres para sus bebés y niños(as) pequeños(as), dado los beneficios en el desarrollo cognitivo y del lenguaje de los(as) niños(as), aún cuando la calidad sea alta, puede estar acompañada de problemas de desarrollo social. Sin embargo, es más evidente que los(as) niños(as) se benefician de la experiencia del cuidado infantil cuando la calidad de éste, responde a sus necesidades socio-emocionales y de estimulación cognitiva.

Referencias

1. Steiner GY. *The futility of family policy*. Washington, DC: Brookings Institution; 1981.
2. McCartney K, Phillips D. Motherhood and child care. In: Birns B, Hays DF, eds. *The different faces of motherhood. Perspectives in developmental psychology*. New York, NY: Plenum Press; 1988:157-183.
3. NICHD Early Child Care Research Network. Child care in the first year of life. *Merrill-Palmer Quarterly* 1997;43(3):340-360.
4. Employment characteristics of families. Table 6. Employment status of mothers with own children under 3 years old by single year of age of youngest child, and marital status, 2008-09 annual averages. Washington, D.C.: Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor; 2010.
5. Mulligan GM, Brimhall D, West J. *child care and early education arrangements of infants, toddlers, and preschoolers: 2001 (NCES 2006-039)*

- . Washington, DC: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics; 2005.
6. NICHD Early Child Care Research Network. Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development* 2001;72(5):1478-1500.
 7. Blau DM. The effect of income on child development. *Review of Economics and Statistics* 1999;81(2):261-276.
 8. Flouri E, Buchanan A. What predicts fathers' involvement with their children? A prospective study of intact families. *British Journal of Developmental Psychology* 2003;21:81-98.
 9. Booth CL, Clarke-Stewart KA, Vandell DL, McCartney K, Owen MT. Child care usage and mother infant "quality time." *Journal of Marriage and the Family* 2002;64:16-26.
 10. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and mother-child interaction from 36 months through first grade. *Infant Behavior and Development* 2003;26:345-370.
 11. NICHD Early Child Care Research Network. The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development* 1997;68(5):860-879.
 12. Aviezer O, Sagi-Schwartz A. Attachment and non-maternal care: Towards contextualizing the quantity vs. quality debate. *Attachment and Human Development* 2008;10:275-285.
 13. Egeland B, Hiester M. The long-term consequences of infant day-care and mother-infant attachment. *Child Development* 1995;62(2):474-485.
 14. Jaeger E, Weinraub M. Early nonmaternal care and infant attachment: In search of process. *New Directions for Child Development* 1990;49(Fall):71-90.
 15. Oppenheim D, Sagi A, Lamb ME. Infant adult attachments on the kibbutz and their relation to socioemotional development 4 years later. *Developmental Psychology* 1988;24(3):427-433.
 16. Clarke-Stewart KA, Gruber CP, Fitzgerald LM. *Children at home and in day care*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates; 1994.
 17. NICHD Early Child Care Research Network. Relations between family predictors and child outcomes: Are they weaker for children in child care? *Developmental Psychology* 1998;34(5):1119-1128.
 18. NICHD Early Child Care Research Network. Parenting and family influences when children are in child care: Results from the NICHD Study of Early Child Care. In: Borkowski J, Ramey S, Bristol-Power M., eds. *Parenting and the child's world: Influences on intellectual, academic, and social-emotional development*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2001b:99-123.
 19. NICHD Early Child Care Research Network. *Child care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development* American Psychologist 2006;61:99-116.
 20. Burchinal MR, Roberts JE, Nabors LA, Bryant DM. Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development* 1996;67(2):606-620.
 21. Galinsky E, Howes C, Kontos S, Shinn M. *The study of children in family child care and relative care: Highlights of findings*. New York, NY: Families and Work Institute; 1994.
 22. NICHD Early Child Care Research Network. The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 2000;71(4):960-980.
 23. Belsky J, Vandell DL, Burchinal M, Clarke-Stewart KA, McCartney K, Owen MT, The NICHD Early Child Care Research Network. *Are there long-term effects of early child care?* Child Development 2007;78:681-701.
 24. Vandell DL, Belsky J, Burchinal M, Steinberg L, Vandergrift N, the NICHD Early Child Care Research Network. *Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development* Child Development. In press.
 25. Lamb, M. Nonparental child care: context, quality, correlates, and consequences. In: Damon W, ed. *Handbook of child psychology: Child psychology in practice*. New York: John Wiley & Sons; 1998: 73-134.
 26. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development* 1998;69(4):1145-1170.
 27. Magnuson K, Meyers M, Ruhm C, Waldfogel J. Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal* 2004;41:115-157.
 28. NICHD Early Child Care Research Network. Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly* 2004;19:203-230.
 29. McCartney K, Burchinal P, Clarke-Stewart A, Bub KL, Owen MT, Belsky J, the NICHD Early Child Care Research Network. Testing a series of causal propositions relating time spent in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology* 2010;46:1-17.

30. Howes C, Phillipsen LC, Peisner-Feinberg E. The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology* 2000;38:113-132.
31. Hamre BK, Pianta RC. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 2005;76:949-967.

Los servicios en la primera infancia y su impacto en los niños (2–5)

Lieselotte Ahnert, PhD, Michael E. Lamb, PhD

Free University, Alemania, National Institute of Child Health and Human Development, EE.UU.

Mayo 2011, Ed. rev.

Introducción

En todo el mundo, los(as) niños(as) típicamente viven bajo el cuidado de su padre/madre, pero también reciben cuidados del resto de la familia, personas vecinas, amistades y personas a las que se les paga por el cuidado. En los países industrializados, la creciente demanda del cuidado remunerado, a menudo proporcionado por centros de cuidado infantil subsidiados públicamente, ha fomentado una intensa investigación en los últimos 40 años sobre los efectos (positivos y negativos) en la salud de los(as) niños(as), la capacidad cognitiva, el ajustamiento y las relaciones sociales.¹ Aunque existe un consenso de que padres/madres son la influencia más importante en el bienestar y el desarrollo de los(as) niños(as), es igualmente evidente que el cuidado y atención no parentales pueden tener igualmente un sustancial impacto. En consecuencia, quienes se dedican a la investigación se han centrado en la naturaleza del cuidado no parental y en la forma en que los(as) niños(as) de diferentes orígenes familiares, con diferentes necesidades educativas y de desarrollo individuales, se ven afectados(as).

Problemas

Cuando los(as) estudiantes de desarrollo temprano comenzaron a explorar el impacto de los cuidados no parentales, se preguntaron por primera vez si el cuidado por otras personas que no fueran las madres era dañino o inofensivo. De acuerdo a muchas teorías, el cuidado infantil puede ser problemático para niños(as) pequeños(as) y preescolares. Por ejemplo, la teoría del apego relaciona el éxito del desarrollo socio-emocional temprano al desarrollo de relaciones de confianza (apegos) con algunas figuras de referencia, como padres y madres. La teoría proponía además que el cuidado continuo, interrumpido por la separación, fue esencial para el desarrollo y mantenimiento de esos apegos primarios, los cuales también podían influenciar en la regulación emocional y comportamiento social de los(as) niños(as), tanto contemporáneamente como después en la vida.^{2,3} Esto debido a que la falta de cuidado parental implica necesariamente la separación de las figuras del cuidado primario, según las teorías la mayor preocupación se sostuvo sobre el hecho que se podría dañar el apego primario, y por tanto, tener efectos adversos sobre el desarrollo emocional. También, se argumentó que quienes proporcionaban el cuidado, en promedio no tenían un compromiso con las responsabilidades que implicaba éste, tal como lo pueden asumir los padres/madres. Los(as) socio-biologistas sostuvieron además que la calidad del cuidado está dada en función del grado de relación entre quienes prestan los cuidados y los(as) niños(as),^{4,5} de modo que se debe esperar una calidad de cuidado más baja por parte de las personas que no se relacionan, incluyendo profesores(as) y niñeros(as) que son remunerados. Una visión más positiva del cuidado fue adelantada por el desarrollo de teorías que subrayaron el valor de la estimulación bien

diseñada y de la instrucción, sobre el desarrollo mental y comunicativo de los(as) niños(as).⁶

Research context

A pesar de un extenso volumen de la literatura sobre los efectos del cuidado infantil temprano, los principales hallazgos han sido aclarados por los datos obtenidos en numerosos estudios, como la Red de Cuidado Infantil Temprano NICHD⁷ o el Estudio de Calidad de Costos y Resultados CQOS⁸ que incluyen una gran cantidad de participantes.

Sin embargo, quienes investigan aún necesitan centrarse, no sólo en las experiencias de los(as) niños(as) cuando están en centros de cuidado infantil, sino también en otros aspectos de relación más amplios, incluyendo la interacción entre padres/madres y las dinámicas de los cuidados no parentales. Por ejemplo, los(as) niños(as) tienen experiencias diferentes cuando evolucionan en el hogar que cuando evolucionan en medios o servicios de cuidado no parentales^{9,10}. En consecuencia los investigadores necesitan determinar si las diferencias entre los(as) niños(as) que asisten a los centros de cuidado y aquellos que evolucionan igualmente en el hogar son atribuibles a uno u otro entorno (o por el contrario a los dos casos). Por lo que, también se debe tratar de mejorar la calidad de los hallazgos de las investigaciones mediante la realización de meta-análisis que resuman los resultados de múltiples estudios pequeños.¹¹

Preguntas claves de investigación

Las personas que investigan han explorado los efectos del cuidado infantil en muchos aspectos del desarrollo, aunque la investigación del desarrollo cognitivo y el lenguaje (especialmente en el contexto de los programas educativos compensatorios) así como el desarrollo socioemocional y la reactividad al estrés, han sido especialmente informados. En el mundo académico y político quienes cuestionan el valor y la conveniencia de los jardines infantiles se han preocupado particularmente de que los(as) niños(as) no puedan mantener relaciones de apoyo con sus padres/madres cuando asisten a los jardines infantiles. También han argumentado que las experiencias de cuidado no parentales generan estrés que afecta el ajuste conductual de los(as) niños(as).^{12,13} Por el contrario, quienes valoran los jardines infantiles han enfatizado que los(as) niños(as) necesitan desarrollar buenas relaciones con las personas que realizan los cuidados y sus pares para beneficiarse completamente de sus enriquecedoras experiencias en el cuidado infantil. Asimismo reconocen que estimular la atención y el cuidado en el hogar es influyente y complementa los efectos de las estrategias de educación formal y sus programas.

Resultados de recientes investigaciones

El hecho que los(as) niños(as) desarrollen y mantengan buenas relaciones con sus padres/madres mientras frecuentan el jardín infantil, depende de la capacidad que tengan los padres/madres para proporcionar cuidados sensibles en el hogar.¹⁴ Además, es importante que establezcan un equilibrio entre el hogar y los centros de cuidado infantil y continúen proporcionando los tipos de interacción íntima que no es proporcionada en estos centros de cuidado.^{15,16} Las largas horas de cuidado infantil y las estresantes relaciones entre padres/madres – hijos(as) son asociadas a la agresión de preescolares,^{17,18} mientras que las buenas relaciones con quienes proveen los cuidados ayuda a minimizar los problemas de comportamiento y agresión.¹⁹ La transición del hogar al centro de cuidados es estresante para una gran cantidad de niños(as), por lo que

quienes estén a cargo de su cuidado necesitan ayudarles a manejar sus respuestas a este estrés.²⁰

Las personas proveedoras de cuidados, por supuesto, son capaces de desarrollar relaciones significativas con los(as) niños(as), pero la calidad o la seguridad de esas relaciones dependen de su comportamiento hacia el grupo en conjunto, en lugar de la calidad de las interacciones de forma individual. Efectivamente, las relaciones emergentes entre los cuidadores y los(as) niños(as), reflejan las características y las dinámicas del grupo, mientras que los apegos de padres/madres infantiles, parecen estar influenciados más directamente por las interacciones de las diádicas.¹¹ A partir de los dos años, los(as) niños(as) son capaces de interactuar más extensamente con sus pares. Tales encuentros ofrecen excelentes oportunidades para aprender las reglas de interacción social: cómo evaluar las ofertas sociales, llevar a cabo diálogos, y la más importante, resolver conflictos con sus pares de forma constructiva.²¹

A pesar de los hallazgos contradictorios anteriores sobre los efectos del cuidado infantil en el desarrollo cognitivo y lingüístico, una reciente investigación ha documentado consistentemente los efectos duraderos y positivos de un cuidado infantil de alta calidad, incluso en el rendimiento escolar.^{22,23,24} Casi todos(as) los(as) niños(as) (no sólo quienes estén en entornos más estimulantes) pueden beneficiarse cognitivamente, especialmente cuando gozan de relaciones positivas con las personas cuidadoras.²⁴

Conclusión

¿Los(as) niños(as) con cuidado infantil se desarrollan de manera diferente de quienes no tienen estas experiencias? En un inicio, muchas personas que investigaban mostraron preocupación de que el cuidado no-parental pudiera ser riesgoso para los(as) niños(as), por tanto trataron de determinar si se adaptaban bien psicológica y conductualmente como los(as) niños que sí tenían cuidados exclusivamente en sus hogares. Posteriormente, quienes investigan comenzaron a explorar las ventajas de la calidad de cuidado y sus beneficios potenciales para los(as) niños(as). En particular, señalaron que el cuidado infantil ofrece oportunidades para establecer contactos sociales más amplios con sus pares y con las personas adultas, por lo tanto, puede abrir amplios mundos sociales para los(as) niños(as). Las experiencias positivas en el cuidado infantil igualmente pueden mejorar las oportunidades educativas posteriores, de manera que quienes experimentan el cuidado temprano no parental, tienen más posibilidades de beneficiarse de la educación, adaptarse a las rutinas y enfrentar conflictos. Sin embargo, el hogar sigue siendo el centro emocional de la vida de los(as) niños(as) y es importante que las relaciones de apoyo entre padres/madres –hijos(as) no sean perjudicadas por las experiencias de cuidado infantil, incluso cuando los(as) niños(as) pasen una cantidad considerable de tiempo en los cuidados fuera del hogar.¹⁵

Implicaciones

Debido a que los(as) niños(as) pueden beneficiarse de las experiencias del cuidado no parental, este cuidado debe ser de buena calidad y tiene que proporcionar el acceso a una variedad de relaciones sociales positivas.²⁵ Para asegurar que los entornos de cuidados sean apropiados para el desarrollo, la ratio entre las personas adultas-niños(as) debe mantenerse baja. El tamaño y la composición del grupo también deben considerarse como mediadores de la calidad de las relaciones de quienes proveen el cuidado.^{26,27} Además es importante que los reglamentos y aseguren y demanden la mayor cantidad y calidad posible de cuidados y que los padres bien informados los exijan. Porque ocuparse de los niños de otras personas (en grupo) demanda estrategias

diferentes de aquellas utilizadas para ocuparse de sus propios niños; por tanto, los cuidadores deben ser sostenidos por la sociedad, deben ser bien remunerados y enriquecidos a través de la educación o de la formación seria y concienzuda.

Referencias

1. Lamb ME, Ahnert L. Non-parental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In: Damon W, Lerner RM, Renninger KA, Sigel IE, eds. *Child psychology in practice*. Hoboken, NJ: Wiley; 2006:950-1016. *Handbook of child psychology*, vol. 4.
2. Bowlby J. *Attachment*. London, UK: Hogarth Press; 1969. *Attachment and loss*; vol 1.
3. Bowlby J. *Separation, anxiety, and anger*. New York, NY: Basic Books; 1973. *Attachment and loss*; vol 2.
4. Barash D. *The whisperings within*. New York, NY: Harper & Row; 1979.
5. Wilson MI, Daly M, Weghorst SJ. Household composition and the risk of child abuse and neglect. *Journal of Biosocial Science* 1980;12(3):333-340.
6. Hunt JM. *Intelligence and experience*. New York, NY: Ronald Press; 1961.
7. NICHD Early Child Care Research Network. Child care and child development: The NICHD study of early child care. In: Friedman SL, Haywood HC, eds. *Developmental follow-up: Concepts, domains, and methods*. New York, NY: Academic Press; 1994:377-396.
8. Blau DM. The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science* 2000;4(3):136-148.
9. Ahnert L, Rickert H, Lamb ME. Shared caregiving: Comparison between home and child care settings. *Developmental Psychology* 2000;36(3):339-351.
10. NICHD Early Child Care Research Network. Familial factors associated with the characteristics of nonmaternal care for infants. *Journal of Marriage and Family* 1997;59(2):389-408.
11. Ahnert L, Pinquart M, Lamb ME. Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. *Child Development* 2003;77(2):664-679.
12. Geoffroy M-C, Côté S, Parent S, Séguin JR. Daycare attendance, stress, and mental health. *The Canadian Journal of Psychiatry* 2006;51(2):607-615.
13. Vermeer HJ, van IJzendoorn MH. Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Quarterly* 2006;21(1):390-401.
14. NICHD Early Child Care Research Network. The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development* 1997;68(5):860-879.
15. Ahnert L, Lamb ME. Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. *Child Development* 2003;74(4):1044-1049.
16. NICHD Early Child Care Research Network. Child care and mother-child interaction in the first three years of life. *Developmental Psychology* 1999;35(6):1399-1413.
17. NICHD Early Child Care Research Network. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 2003;74(4):976-1005.
18. Belsky J, Vandell DL, Burchinal M, Clarke-Stewart KA, McCartney K, Owen MT, NICHD Early Child Care Research Network. Are there long-term effects of early child care? *Child Development* 2007;78(3):681-701.
19. Ahnert L. Early peer interaction in group care as related to infant-mother and infant-care provider attachments. *European Journal of Developmental Science* 2009;3(Special Issue):408-420.
20. Ahnert L, Gunnar M, Lamb ME, Barthel M. Transition to child care: Associations of infant-mother attachment, infant negative emotion and cortisol elevations. *Child Development* 2004;75(2):639-650.
21. Hartup WW, Moore SG. Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly* 1990;5(1):1-17.
22. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.
23. NICHD Early Child Care Research Network. The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 2000;71(4):960-980.
24. Pierrehumbert B, Ramstein T, Karmaniola A, Halfon O. Child care in the preschool years: Attachment, behavior problems and cognitive development. *European Journal of Psychology of Education* 1996;11(2):201-214.

25. Lamb ME. The effects of quality of care on child development. *Applied Developmental Science* 2000;4(3):112-115.
26. NICHD Early Child Care Research Network. Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly* 1996;11(3):269-306.
27. NICHD Early Child Care Research Network. Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Psychology* 2000;4(3):116-135.

Investigaciones actuales sobre efectos de los jardines infantiles

Kathleen McCartney, PhD

Harvard University, EE.UU.

Febrero 2007, 2ª ed.

Introducción

El cuidado infantil se puede definir como el cuidado de niños pequeños efectuado por adultos que no son sus padres. El cuidado infantil informal, proporcionado por parientes, niñeras o servicios de cuidado infantil, generalmente ocurre en un hogar (ya sea donde vive el niño o el adulto), en tanto que el cuidado formal otorgado por cuidadores capacitados o sin capacitación se realiza en escuelas o jardines infantiles/salas cuna.

Materia

Actualmente, el cuidado de niños es un aspecto común de la vida infantil en la mayoría de los países occidentales. Más de la mitad de los bebés reciben algún tipo de cuidados al menos durante diez horas durante su primer año de vida, y más de tres cuartos de las familias con niños pequeños dependen del cuidado como un apoyo para el empleo maternal. Los jardines infantiles también entregan educación infantil temprana. De hecho, el cuidado infantil, la sala cuna, y los programas de preescolar son frecuentemente difíciles de diferenciar por la similitud de sus actividades.¹

Problema

El drástico aumento del empleo maternal durante los últimos 25 años ha llevado a un aumento en la dependencia de los servicios de cuidados de niños, desde su nacimiento hasta los 5 años de edad. Esta tendencia representa un cambio radical en los estilos de crianza de los niños, y ha causado preocupación sobre si estos servicios implican algún riesgo para el desarrollo saludable.

Contexto de la Investigación

Hay tres corrientes de investigación sobre el cuidado de niños. La primera, se ha enfocado en establecer comparaciones, por lo general simplistas, entre los niños que reciben cuidados no parentales y aquéllos que reciben cuidado materno exclusivamente. Estos estudios presentan dos problemas: los investigadores no pudieron lograr conclusiones definitivas sobre los efectos del cuidado infantil, porque estos dos grupos de bebés presentaron diferencias en múltiples aspectos y porque el tipo de cuidado que recibieron fue tratado como una experiencia similar. La segunda corriente se centró en las variaciones de la calidad del cuidado infantil y realizó controles estadísticos sobre diferencias preexistentes entre las familias. La tercera tendencia ha ampliado estas investigaciones, modelando la forma en que los contextos de la familia y el cuidado influyen conjuntamente en el desarrollo infantil.

Preguntas de Investigación Clave

Hay cuatro preguntas que han impulsado la investigación sobre el cuidado infantil durante los últimos diez años. De ellas, la principal consiste en si la jornada prolongada en el primer año de vida afectaría la relación de apego madre-hijo. Por ejemplo, los teóricos en la materia² plantearon la hipótesis relativa a que las separaciones diarias pueden causar pérdidas de confianza en los bebés y receptividad de sus padres y reducir las oportunidades para desarrollar interacciones. La segunda área de investigación se refiere al impacto de los cambios de proveedores de calidad en el desarrollo de los niños, especialmente con respecto a las habilidades de rendimiento escolar. La tercera enfoca la extensión del cuidado como un factor de riesgo de problemas conductuales, como la agresividad. La cuarta se relaciona con los efectos de los tipos de cuidado que se han analizado.

Resultados de Investigaciones Recientes

Apego Madre-Hijo

Estudios tempranos condujeron a resultados mixtos en relación a si el cuidado prolongado implica un riesgo para el desarrollo de relaciones de apego seguro en niños pequeños. Por esta razón, el NICHD lanzó su Estudio de Atención en la Infancia Temprana y Desarrollo Juvenil (Study of Early Child Care and Youth Development), un estudio longitudinal de 1.350 niños, desde el nacimiento hasta el 6º grado. Para evaluar las relaciones de apego de los niños con sus madres, los investigadores utilizaron un procedimiento denominado Situación Extraña (Strange Situation), que consiste en una serie de separaciones y reencuentros entre el bebé y su madre en presencia de un extraño³. Todos los niños sufrieron estrés durante las separaciones. Sin embargo, los niños seguros se tranquilizaron cuando volvieron a ver a sus madres. Se analizaron los parámetros de cinco servicios de cuidado distintos y se establecieron asociaciones entre factores como seguridad y la edad de ingreso al programa, la continuidad del cuidado por un mismo proveedor, el tipo de intervención, la calidad y la extensión del servicio. No obstante, se detectó que ninguna de estas asociaciones era significativa. De forma previsible, la sensibilidad de la madre predijo el estatus de seguridad de los niños con sus madres.

Calidad del Cuidado Infantil

La calidad del cuidado se puede evaluar por los rasgos estructurales del jardín infantil. Por ejemplo, la proporción personal-niños, el tamaño del grupo, la educación formal y la capacitación del cuidador. Esta clase

de variables son relevantes políticamente, porque los gobiernos pueden y de hecho regulan los programas de cuidados infantiles. Por ejemplo, generalmente se acepta una proporción de 3 o 4 bebés por docente en un umbral de calidad en los países occidentales. También es posible evaluar el cuidado de niños de calidad en base a observaciones de conductas que reflejen interacciones positivas entre los niños con los docentes o con sus pares. En estos establecimientos, los docentes son sensibles y receptivos a las necesidades de los niños, ofrecen un ambiente rico en lenguaje, organizan actividades que fomentan el desarrollo, y refuerzan a los niños a comportarse de forma prosocial.

En estudios avanzados y controlados, los efectos de las diferencias de los orígenes familiares entre los niños están controlados estadísticamente en un esfuerzo para aislar la importancia del cuidado infantil. Resultados de un extenso número de estudios demostraron que la calidad del cuidado es importante. De hecho, esta relevancia es uno de los hallazgos más sólidos de la psicología del desarrollo. Los niños que reciben cuidados de calidad tienen mayores puntajes en pruebas de logros y lenguaje, muestran mejores habilidades sociales y presentan menos problemas conductuales.⁴ El cuidado infantil funciona también como una intervención para los niños de las familias de alto riesgo. Los niños de familias con menos recursos económicos que asisten a programas de calidad, comienzan la escuela con habilidades que pueden aumentar sus oportunidades de éxito académico.

Jornada del Cuidado de Niños

Pese a que la literatura no es consensual al respecto, existe una evidencia creciente de que la cantidad de horas en el jardín infantil puede constituir un factor de riesgo para el desarrollo de problemas conductuales, incluyendo la agresividad. Algunos investigadores vinculan estos riesgos con el cuidado infantil en particular;⁵ sin embargo, otros no han logrado replicar este hallazgo incluso al utilizar la misma serie de datos.⁶ Los investigadores del NICHD encontraron que mientras más tiempo pasa un niño bajo cuidado no parental, de diversos tipos, durante los primeros cinco años de vida, externaliza más su conducta problemática (por ejemplo, mayor agresividad y desobediencia) y manifiesta sus conflictos con los adultos a partir de los cuatro años y medio y en jardín infantil.⁷ Sorprende que estos hallazgos no varíen según la calidad del cuidado. Es importante añadir que los efectos son relativamente pequeños, que la mayoría de los niños con jornadas prolongadas de cuidados no parentales no tiene problemas de conducta y que la dirección de tales efectos no es clara; en otras palabras, los padres con niños con conductas más problemáticas pueden inscribir a sus hijos en estos servicios por más horas. En trabajos futuros, será importante identificar los procesos en los cuales el número de horas en el programa pueda significar un riesgo. Por ejemplo, algunos investigadores han especulado que los grupos más grandes (exposición a muchos pares) pueden aumentar la externalización de conductas que pasan inadvertidas y que, por lo tanto, los cuidadores no corrigen.

Tipos de Cuidado

Tanto el sistema formal como el jardín infantil, traen ventajas y desventajas. Existe una evidencia sistemática que señala que los servicios con más niños suponen un riesgo para la salud. Los niños que asisten a estos jardines infantiles y los que reciben cuidados en hogares, presentan mayores índices de enfermedades contagiosas tempranamente, incluyendo las infecciones del oído, enfermedades a las vías respiratorias superiores y enfermedades gastrointestinales.⁸ Los establecimientos más formales también fomentan las habilidades de apresto escolar.⁹

Conclusiones

La conclusión principal en relación al cuidado infantil, es que sus efectos son complejos y varían fundamentalmente en función de la calidad del servicio. En otras palabras, el hecho que el cuidado implique un riesgo para los niños, los proteja de hogares vulnerables, o fomente resultados de desarrollo adecuado, dependerá de la calidad del cuidado. Hay algunas señales que indican que las diferencias individuales entre los niños con respecto a características como temperamento, curiosidad, capacidad cognitiva y género, tendrían una influencia sobre la forma en que cada niño vive la experiencia de cuidado infantil, aunque se requiere de más investigación sobre estas variables. En la mayoría de los estudios, los factores familiares son, por lo general, mejores factores predictivos del desarrollo infantil que las variables relativas al cuidado. Por ejemplo, un programa de calidad puede neutralizar la influencia negativa de la depresión materna respecto del desarrollo emocional y social del niño. Cuando las familias toman decisiones respecto del tipo de establecimiento que elegirán para su hijo, deberían estar motivadas por la certeza que, cuando todo está dicho y hecho, lo que más importa es el cuidado que ellos, como familia, brindan a sus hijos.

Implicancias

Los jardines infantiles de calidad fomentan el desarrollo social, lingüístico e intelectual de los niños. Sin embargo, la mayoría de los niños no accede a programas de excelencia porque sus padres no pueden solventar dicho gasto.¹⁰ De ahí que los investigadores continúen expresando su preocupación pues la mayoría de los establecimientos no cumplen con los estándares de calidad. Por ejemplo, el Estudio de Cuidado Infantil Temprano del NICHD (NICHD Study of Early Child Care), observó que el 56% de los centros eran de mala calidad.¹¹ Esta evidencia apenas sorprende, dado que el personal de los jardines infantiles normalmente no está capacitado y recibe bajos sueldos. En la mayor parte de los países occidentales, las políticas sociales orientadas al mejoramiento de la calidad de estos programas, están haciendo esfuerzos por mejorar la calidad. Estas iniciativas incluyen desde la capacitación de los docentes hasta normas más estrictas para los subsidios de los programas, especialmente para los niños de familias de escasos recursos. Sin embargo, para que estos programas tengan éxito, los gobiernos deben decidirse a invertir en la educación de la infancia temprana y el cuidado infantil. Los análisis costo-beneficio sugieren que estas inversiones darán como resultado un mejor desempeño escolar en los próximos años.¹²

Referencias

1. National Research Council. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2001.
2. Sroufe LA. A developmental perspective on daycare. *Early Childhood Research Quarterly* 1988;3(3):283-291.
3. NICHD Early Child Care Research Network. The effects of child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development* 1997;68(5):860-879.

4. Lamb M. Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In: I. Sigel I & Renniger K, eds. *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice*. 5th ed. New York, NY: Wiley; 1998:73-134.
5. Baydar N, Brooks-Gunn J. Effects of maternal employment and child care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the children of the national longitudinal survey of youth. *Developmental Psychology* 1991;27(6):932-945.
6. Ketterlinus RD, Henderson SH, Lamb ME. Les effets du type de garde de l'emploi maternel et de l'estime de soi sur le comportement des enfants [The effect of type of child care and maternal employment on children's behavioral adjustment and self esteem]. In: Pierrehumbert B ed. *L'accueil du jeune enfant: Politiques et recherches dans les différents pays* [Child care in infancy: Policy and research issues in different countries]. Paris, France: Les Editions Sociales; 1992:150-163.
7. NICHD Early Child Care Research Network. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 2003;74(4); 976-1005.
8. Johansen A, Leibowitz A, Waite L. Child care and children's illness. *The American Journal of Public Health* 1988;78(9):1175-1177.
9. NICHD Early Child Care Research Network. 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(1):133-164.
10. Helburn SW, Bergmann BR. *America's Child Care Problem*. New York, NY: Palgrave; 2002.
11. NICHD Early Child Care Research Network. The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. *Applied Developmental Science* 2002;6(3):144-156.
12. Barnett WS. Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York; 1998:11-44.

Los jardines infantiles y su impacto en el desarrollo de los niños

Ellen S. Peisner-Feinberg, PhD

FPG Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill, EE.UU.

Febrero 2007, 2ª ed.

Introducción

Durante las últimas décadas, la utilización de servicios de cuidado infantil, incluyendo jardines infantiles como hogares de cuidado familiar, ha aumentado en la misma proporción que las cifras de la fuerza de participación laboral de las madres. Actualmente, una gran mayoría de niños pequeños asiste a estos centros antes de ingresar a la escuela: las cifras de niños que tienen estas experiencias son ahora superiores a las de los bebés y párvulos. Estimaciones recientes indican que cerca de dos tercios de niños entre 3 y 5 años en los Estados Unidos asisten a alguna forma de cuidado regular antes de entrar al jardín infantil.¹ Dada esta relación, tanto los padres como los profesionales han buscado la forma de entender el impacto de estas experiencias en el desarrollo social y cognitivo de los niños.

Materia

Debido a que los resultados de los niños están influenciados por los múltiples ambientes a los cuales ellos se enfrentan,² tales como hogares familiares y jardines infantiles, ha habido un creciente interés en investigar los efectos de las experiencias del cuidado de niños en el desarrollo infantil. Más aún, el promedio de calidad informado del cuidado de niños en los Estados Unidos no cumplió los estándares recomendados por profesionales en la infancia temprana,³⁻⁶ generando preocupación sobre la forma en que la calidad de tales entornos afecta el desarrollo de los niños. Junto con el interés ampliamente difundido de fomentar las habilidades de apresto escolar, innumerables estudios de investigación han examinado los alcances que las variaciones en la calidad del cuidado preescolar tienen en las habilidades sociales y cognitivas de los niños durante los años de preescolar, durante la transición a la escuela y en los años de escuela primaria. En el examen de la calidad del cuidado infantil ha pesado una variedad de factores, incluyendo las prácticas de las aulas de clase (materiales, actividades, organización diaria), relaciones docente-niño (sensibilidad del maestro, calidez y cercanía en la relación con el niño y calificaciones del docente, es decir, nivel de educación y capacitación).

Problemas

Una dificultad al examinar el impacto del cuidado de calidad es el tema de la selección de factores familiares. Cada familia elige el servicio de cuidado o jardín infantil que utilizará y por ello, según sus diferentes características, pueden elegir diferentes tipos y calidad de cuidados. Los estudios han sugerido que las familias con mejor estatus socio-económico, tienden a elegir programas de mayor calidad para sus niños.^{7, 10} Por lo

tanto, puede no ser posible separar completamente los efectos del desarrollo de la calidad del cuidado infantil de los generados por los factores familiares. Pese a que estudios más recientes han adaptado estadísticamente la selección de estas variables, éstos pueden subestimar los efectos de la calidad del cuidado cuando existe una correlación entre ambos.

Una segunda dificultad en el área de investigación, es la necesidad de realizar estudios longitudinales que también incluyan diversos niveles de calidad del cuidado y muestras representativas de tamaños adecuados para examinar los efectos a largo plazo de estos programas en el desarrollo infantil. Pese a que efectivamente existen unos cuantos estudios (en especial, el Estudio del Cuidado infantil, del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano/ *National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care*; y el de Costos, Calidad y Resultados del Niño en las Guarderías / *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers Study*), los gastos y complejidades de emprender este tipo de investigación limita la disponibilidad de estos datos.

Contexto de la Investigación

La evidencia relativa a los efectos del cuidado del preescolar en el desarrollo de los niños, deriva de dos áreas distintas de investigación: programas de intervención temprana para niños en riesgo y programas comunitarios sobre cuidado infantil. Mientras diversos estudios han explorado los efectos longitudinales de los programas de intervención temprana, algunos han examinado los efectos en los niños que asisten a programas comunitarios mientras hacen la transición del preescolar a la escuela primaria. Se ha encontrado que diversos estudios de programas de intervención temprana tienen efectos positivos a largo plazo en el desarrollo cognitivo y logros académicos de los niños que permanecen hasta el tercer o cuarto grado, e incluso más prolongados, hacia la adolescencia y adultez para indicadores más amplios de éxito escolar, como la repitencia, integración a educación especial, total de años de educación y funcionamiento intelectual.⁹⁻¹⁵ Estos programas de intervención temprana fueron, por lo general, de alta calidad, muy intensivos, de demostración de modelos, y aunque estos estudios muestran claramente los efectos positivos duraderos del suministro de tales programas en el preescolar, no reflejan las experiencias normales de la mayoría de los niños en cuidado infantil.

Una segunda área ha examinado los efectos de los programas comunitarios tradicionales de cuidados, utilizados por las familias, que pueden variar ampliamente en la calidad de experiencias que brindan. Más específicamente, la literatura especializada reconocida se ha desarrollado en las últimas dos décadas examinando los efectos de los programas de alta calidad en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños. Los estudios de investigación han incluido programas escogidos entre los existentes al interior de las comunidades locales seleccionadas, como opuestas a los programas de demostración de modelos incluidos en los estudios de intervención tempranos. La evidencia más sustancial ha sido recogida de estudios que han examinado los efectos de las prácticas de calidad, tras controlar las diferencias en las características de los antecedentes familiares, como el estatus socioeconómico, la educación maternal, la estructura familiar, el género o la etnicidad, con una perspectiva para permitir las diferencias relacionadas tanto a la selección del cuidado como a los resultados en los niños.

Preguntas de Investigación Clave

Las principales preguntas de las investigaciones en esta área incluyen las siguientes:

1. ¿Está el nivel de calidad del cuidado infantil en preescolar relacionado con el desarrollo social y cognitivo?
2. ¿Durante cuánto tiempo son evidentes las influencias del cuidado infantil de calidad?
3. ¿Hay efectos diferenciales de calidad del cuidado infantil en los resultados del desarrollo para los niños de diferentes orígenes?

Resultados de Investigaciones Recientes

En Estados Unidos, al igual que en otros países como Canadá, Bermuda y Suecia, se han realizado estudios para analizar los temas relativos a los efectos del cuidado de calidad en el desarrollo de los niños, tanto a corto plazo, durante los años de preescolar, como a largo plazo, en la escuela primaria. Los estudios que se mencionan a continuación han analizado los efectos del cuidado infantil de calidad tras adaptarlos según los factores de selección familiar, para esclarecer las relaciones entre la selección del cuidado infantil de calidad especial o el tipo y los efectos del cuidado infantil en sí mismo.

Pese a que existen sólo escasos estudios longitudinales, diversos estudios han encontrado asociaciones positivas entre el cuidado de calidad y el desarrollo cognitivo y la competencia social infantil durante los años de preescolar.^{3,5,8,16-26} Estas investigaciones sugieren que los niños que acceden a cuidados de mejor calidad durante los años de preescolar, demuestran un mayor desarrollo de habilidades sociales y cognitivas durante este período, tras descontar las diferencias de los antecedentes familiares que también se relacionan al desarrollo de los niños.

Sólo reducidos estudios han abordado este tema longitudinalmente para el cuidado del preescolar, analizando las influencias a largo plazo del cuidado de excelencia en el desarrollo social y cognitivo. Algunos estudios han encontrado asociaciones positivas, aunque poco significativas, entre el cuidado de calidad y las habilidades cognitivas de los niños en edad escolar.^{27,28} Se ha descubierto un menor número de asociaciones a largo plazo sobre el desarrollo social, aunque algunos estudios han encontrado que el cuidado preescolar de alta calidad se relaciona a una conducta más positiva y a menos problemas conductuales en los años de escuela primaria.^{29,30}

A pesar de que la mayoría de los estudios ha hallado influencias de la calidad del cuidado en los resultados de los niños, sólo un reducido número ha encontrado pequeños efectos para el desarrollo social o cognitivo durante los años de preescolar.^{33,34} Es posible explicar la carencia de efectos en estos estudios por los temas de muestreo en algunos casos (rangos restringidos del cuidado de calidad y/o tamaños de la muestra relativamente pequeños) o por los resultados medidos en otros (conductas poco reiteradas como las relacionadas con el retiro social).

Otro tema de interés es si los efectos de los cuidados de calidad son mayores entre algunos grupos de niños, como aquéllos que pueden tener mayor riesgo de lograr un desarrollo menos óptimo. Sólo un grupo reducido de estudios relacionados a los resultados de la calidad del cuidado en preescolares, ha analizado esta interrogante y una cantidad menor ha realizado un seguimiento de los niños hasta la enseñanza básica. Los hallazgos en esta área han sido mixtos, con alguna evidencia de efectos más contundentes para los niños más

vulnerables durante los años de preescolar^{20,35-37} y en la etapa escolar²⁸, aunque no se encontraron estas diferencias en todos los resultados estudiados sistemáticamente. Al contrario, en otros estudios no aparecieron efectos diferenciales de cuidado de alta calidad para los niños en mayor situación de riesgo social.^{21,23} Este tema merece una mayor consideración dada la probabilidad que los niños más vulnerables reciban cuidados de baja calidad.

Conclusiones

La evidencia de la investigación respalda la opinión relativa a que el cuidado de más alta calidad está relacionado con un mayor desarrollo social y cognitivo de los niños. Pese a que estos efectos sobre la calidad del cuidado oscilan en un rango de modesto a moderado, se encontraron incluso tras adaptar los factores de selección familiar relativos tanto a la calidad del cuidado como a los resultados en los niños. Numerosos estudios han encontrado efectos a corto plazo en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños producidos por el cuidado de alta calidad. También se han encontrado impactos a largo plazo que perduran hasta los años de escuela primaria, aunque se han realizado un número más reducido de estudios longitudinales para analizar este tema. Más aún, estos resultados indican que las influencias de los cuidados de niños de alta calidad son importantes para niños con diferentes antecedentes familiares. Pese a que algunos estudios han encontrado incluso mayores efectos en niños de familias con más desventajas (sugiriendo que este tema incluso puede ser más crucial para los niños que ya están en mayor riesgo por fracaso escolar) los resultados indican que los niños de familias con mayores ventajas también son influenciados por la calidad de las intervenciones.

Implicancias

En general, estos hallazgos sugieren que las políticas que promueven el cuidado infantil de alta calidad durante los años de preescolar son importantes para todos los niños. Otros estudios sugieren que los cuidados de calidad implican altos costos, ya que significa personal con alta educación y bien capacitado; pocos niños por personal, baja rotación de personal, sueldos altos y liderazgo efectivo.^{3, 4, 38} En consideración a los altos costos y la falta de programas cuidado de alta calidad, es necesario tomar en cuenta tanto la disponibilidad como la accesibilidad de estos servicios. Las políticas más exitosas requieren incluir estos factores, para que estas intervenciones sean una opción realista para todos los niños. Dadas las altas cifras de utilización del cuidado de niños durante los años de preescolar, pareciera que esta inversión sería una línea de investigación importante a explorar para mejorar el rendimiento de los niños para tener éxito en la escuela.

Referencias

1. West J, Wright D, Hausken EG. *Child care and early education program participation of infants, toddlers, and preschoolers*. Washington, DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics; 1995. Disponible en: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=95824>. Visitado el 21 de enero de 2004.
2. Bronfenbrenner U, Morris PA. The ecology of developmental processes. In: Lerner RM, ed. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. Vol 1. New York, NY: Wiley; 1998. Damon W, ed. *Handbook of child psychology*: 993-1028
3. Whitebook M, Howes C, Phillips D. *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Final report of the National Child Care Staffing Study. Oakland, Calif: Child Care Employee Project; 1989.
4. Cost, Quality, and Outcomes Study Team. *Cost, quality and child outcomes in child care centers*. Denver, Colo: Economics Department, University of Colorado at Denver; 1995.
5. Kontos S, Howes C, Shinn M, Galinsky E. *Quality in family child care & relative care*. New York, NY: Teachers College Press; 1995.

6. Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Sciences* 2000;4(3):116-135.
7. Lazar I, Darlington R, Murray H, Royce J, Snipper A. Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1982;47(2 suppl. 3):1-151.
8. Dunn L. Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly* 1993;8(2):167-192.
9. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 1993.
10. Burchinal MR, Nelson L. Family selection and child care experiences: Implications for studies of child outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):385-411.
11. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.
12. Burchinal MR, Campbell FA, Bryant DM, Wasik BH, Ramey CT. Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development* 1997;68(5):935-954.
13. Ramey CT, Campbell FA, Burchinal M, Skinner M, Gardner D, Ramey SL. Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Sciences* 2000;4(1):2-14.
14. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.
15. Campbell FA, Ramey CT, Pungello EP, Miller-Johnson S, Sparling JJ. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57.
16. Phillips D, McCartney K, Scarr S. Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology* 1987;23(4):537-543.
17. Kontos SJ. Child care quality, family background, and children's development. *Early Childhood Research Quarterly* 1991;6(2):249-262.
18. Schliecker E, White DR, Jacobs E. The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary. *Canadian Journal of Behavioural Science* 1991;23(1):12-24.
19. Bryant DM, Burchinal M, Lau LB, Sparling JJ. Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):289-304.
20. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR. Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly* 1997;43(3):451-477.
21. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at 24 and 36 months. *Child Development* 1998;69(4):1145-1170.
22. Burchinal MR, Roberts JE, Riggins R, Zeisel SA, Neebe E, Bryant D. Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development* 2000;71(2):338-357.
23. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 2000;71(4):960-980.
24. Clarke-Stewart KA, Lowe-Vandell D, Burchinal M, O'Brien M, McCartney K. Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly* 2002;17(1):52-86.
25. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. 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(1):133-164.
26. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. Does quality of child care affect child outcomes at age 4 1/2? *Developmental Psychology* 2003;39(3):451-469.
27. Broberg AG, Wessels H, Lamb ME, Hwang CP. Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology* 1997;33(1):62-69.
28. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR, Clifford RM, Culkin ML, Howes C, Kagan SL, Yazejian N. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development* 2001;72(5):1534-1553.
29. Jacobs EV, White DR. The relationship of child-care quality and play to social behavior in the kindergarten. In: Goelman H, Jacobs E, eds. *Children's play in child care settings*. Albany, NY: State University of New York Press; 1994:85-101.
30. Clarke-Stewart KA, Gruber CP. Day care forms and features. In: Ainslie RC, ed. *The child and the day care setting*. New York, NY: Praeger; 1984:35-62.

31. Goelman H, Pence AR. Effects of child care, family and individual characteristics on children's language development: The Victoria day care research project. In: Phillips DA, ed. *Quality in child care: What does the research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1987.
32. Kontos S, Fiene R. Child care quality, compliance with regulations, and children's development: The Pennsylvania Study. In: Phillips DA, ed. *Quality in child care: What does the research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1987.
33. Chin-Quee DS, Scarr S. Lack of early child care effects on school-age children's social competence and academic achievement. *Early Development and Parenting* 1994;3(2):103-112.
34. Deater-Deckard K, Pinkerton R, Scarr S. Child care quality and children's behavioral adjustment: A four-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 1996;37(8):937-948.
35. Burchinal MR, Peisner-Feinberg ES, Bryant DM, Clifford RM. Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science* 2000;4(3):149-165.
36. Hagekull B, Bohlin G. Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Research Quarterly* 1995;10(4):505-526.
37. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. *Applied Developmental Science* 2002;6(3):144-156.
38. Phillipsen LC, Burchinal MR, Howes C, Cryer D. The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly* 1997;12(3):281-303.

El cuidado infantil y su impacto en niños de 2 – 5 años. Comentario sobre McCartney, Peisner-Feinberg, and Ahnert and Lamb

W. Steven Barnett, PhD

National Institute for Early Education Research, EE.UU.

Febrero 2011, Ed. rev.

Introducción

McCartney, Peisner-Feinberg, y Ahnert y Lamb han estudiado investigaciones sobre las esperanzas y los temores que han surgido respecto al cuidado infantil formal, que se han convertido en normas en muchos países alrededor del globo. La mayor esperanza ha sido que el cuidado infantil de los(as) niños(as) pueden mejorar significativamente la vida y el desarrollo de los(as) niños(as) pequeños(as), especialmente aquellos(as) que se encuentran en mayor riesgo de tener resultados bajos, y este potencial ahora se encuentra bien establecido.^{1,2} El mayor temor ha sido que el cuidado infantil pueda interrumpir la relaciones de cuidado padres/madres – hijos(as) y los daños del desarrollo social y emocional en los(as) niños(as).³ Normalmente, el cambio en las actividades de cuidado infantil es atribuido al movimiento de las madres hacia el trabajo remunerado fuera del hogar. Sin embargo, hasta los(as) niños(as) cuyas madres no tienen un empleo remunerado ahora pueden participar de actividades similares.⁴ En este sentido, se puede ver que el cuidado infantil tiene dos posturas:

1. Permite que padres/madres trabajen y lleven a cabo otras actividades lejos de sus hijos(as)
2. Proporciona educación y actividades sociales para los(as) niños(as)

La demanda de ambas ha impulsado los cambios en el cuidado y la asistencia en programas similares en la escuela, la mayor parte del día, ahora es casi universal desde los tres años, en algunos países.⁵

La investigación sobre el cuidado infantil se lleva a cabo en gran medida y se publica en sub-especializaciones, cada una con su propia perspectiva, como se refleja en las revisiones. McCartney describe la investigación del cuidado infantil como una evolución de etapas; desde comparaciones simples de niños(as) dentro y fuera de los análisis de los efectos de la calidad del cuidado, el control de las características de la familia, los exámenes conjuntos de las influencias del cuidado infantil y los contextos familiares. A los que Peisner-Feinberg categoriza su investigación según su enfoque en:

1. Intervenciones que buscan mejorar la educación y el desarrollo, o
2. Cuidado infantil común, disponible para la población en general.

Ahnert y Lamb tienden a centrarse en relaciones de los(as) niños(as) con padres/madres, otras personas cuidadoras, y otros(as) niños(as). La fragmentación de la investigación por especialización limita la claridad de las conclusiones de su revisión. No obstante, todos(as) los(as) autores(as) reconocen la necesidad de que la investigación se vuelva multidisciplinaria y abarque ampliamente la ecología social, si es para aumentar nuestra comprensión de los efectos del cuidado infantil en el desarrollo.

Investigaciones y conclusiones

Los(as) autores(as) de estas revisiones identifican como una meta principal de su investigación a la producción de estimaciones referentes a los efectos de las experiencias de cuidado infantil sobre el lenguaje, el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico de los(as) niños(as) y el bienestar, simultáneamente y proyectados en el futuro. Las dimensiones de la experiencia que citan como importantes son la edad de la entrada, las horas de cuidado, el tipo de persona que cuida y el entorno, y la calidad. La calidad se ha definido tanto en términos de proceso (actividades), como de estructura (características del(a) docente, tamaño de la clase, etc.) y es de pobre a mediocre en algunos países.⁶⁻⁷ Los efectos de las variaciones en el cuidado no se esperan de manera uniforme, ya que varían con las características de los(as) niños(as), sus familiares y los contextos sociales más amplios de donde viven. Efectivamente, los(as) investigadores(as) han llegado a considerar que el cuidado infantil y las experiencias en el hogar están determinados conjuntamente.⁸

En general, la investigación nos da la razón para tener esperanza y ha disipado algunos de los principales temores. Sin embargo, estas revisiones particulares plantean dudas sobre si podemos esperar sólo modestos beneficios cognitivos y sociales, que pueden ser parcialmente compensados por los modestos efectos negativos en el comportamiento social y la salud. En mi opinión, una evaluación optimista del potencial del cuidado de los(as) niños(as) mejora el desarrollo, se realiza basándose en una revisión un poco más amplia de la investigación, con un mayor énfasis en la educación.

Hasta la fecha, los efectos positivos inmediatos y duraderos de la calidad en el lenguaje, el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar han sido confirmados por hallazgos convergentes de estudios longitudinales razonablemente representativos, aleatorios y más pequeños en el largo plazo.^{1,2,9-13} Las contribuciones a esta base de conocimientos se basan en las revisiones meta-analíticas de las intervenciones y grandes estudios longitudinales realizados en varios países.^{1,2,14,15} La meta análisis exhaustiva ahora estableció que los efectos del cuidado temprano disminuyen, pero no desaparecen, y cuando los efectos iniciales son grandes, siguen siendo sustanciales en el largo plazo.^{1,2} Los hallazgos nulos de los dominios cognitivos y sociales en algunos estudios pueden atribuirse a las limitaciones inherentes de sus diseños, muestras y medidas. Los beneficios del desarrollo infantil se encontraron con mayor frecuencia por la calidad de los Centros de cuidado y, adicionalmente, la investigación es justificada sobre el estudio de los efectos de otro tipo de cuidados. El tamaño del grupo es un contribuyente importante para la eficacia de la educación y se justifica al respecto una más amplia investigación.¹⁶ Los resultados son variados en cuanto a la medida de los beneficios derivados de la calidad (al menos en algunos ámbitos) ¿pueden beneficiar a niños(as) desfavorecidos más que otros(as)? Pero estos hallazgos serían generalmente consistentes con los resultados de intervención y estudios en educación.^{11,16}

También hay suficiente investigación para concluir que el cuidado infantil no representa una amenaza seria para las relaciones de los(as) niños(as) con padres/madres o para el desarrollo emocional de los(as) niños(as).^{1,2,9}

Un reciente estudio de centros preescolares en Inglaterra produjo resultados algo parecidos: los(as) niños(as) que comenzaron antes tuvieron niveles un poco más altos de comportamiento antisocial o que generan preocupación. Un efecto reducido pero no eliminado por una mayor calidad.¹⁷ En el mismo estudio, no se encontró que un inicio temprano afectara a otras medidas sociales (independencia y concentración, cooperación y conformidad y sociabilidad entre pares), pero se encontró una mejora en el desarrollo cognitivo. Sin embargo, algunos estudios encontraron que la calidad de los cuidados subsidiados públicamente en algunos países es tan baja que perjudica el desarrollo de los(as) niños(as).¹⁸⁻²⁰

Cuando las políticas nacionales ignoran la calidad del cuidado infantil al fijar las tasas de subsidio y las regulaciones, renuncian a los beneficios positivos sustanciales de los programas de alta calidad y en lugar de ello, cosechan impactos nulos o incluso negativos en el desarrollo infantil.^{1,9,20-22}

Asimismo el sesgo de selección es un potencial problema para la mayoría de los estudios de cuidado infantil, ya que puede confundir las variaciones en las características familiares con las de los contextos del cuidado infantil. En las investigaciones relacionadas con el cuidado infantil, en los problemas de comportamiento, el sesgo de selección es especialmente preocupante, ya que la causalidad corre de manera plausible en la dirección opuesta. Un ensayo aleatorio de Inicio Temprano encontró que un grupo en tratamiento recibió más horas de cuidado y tuvieron menos problemas de comportamiento en los años preescolares.²³ Otros estudios preescolares han encontrado bajas tasas de problemas de comportamiento, trastorno de la conducta, delincuencia y crimen en la edad adulta entre las personas que fueron colocadas en las guarderías tempranamente en sus vidas.^{9,24}

Implicaciones para el desarrollo de políticas y servicios

Todos los documentos señalan que la calidad del cuidado es frecuentemente baja, la razón principal es el alto costo de la calidad. Por ejemplo, los(as) profesores(as) con buena formación, es un factor que influye en la calidad general y los beneficios para los(as) niños(as). Un factor que también es altamente dependiente de la remuneración.²⁵ Los(as) padres/madres parecen tener dificultades para pagar o para percibir la necesidad del cuidado de calidad. Los países varían en la medida en que el cuidado infantil de calidad es visto como una responsabilidad gubernamental para ser apoyado por la regulación y la financiación pública.⁵ Dado que el apoyo a la educación es ampliamente considerado como una función gubernamental apropiada, podría parecer que algunos países aún tienen una inadecuada apreciación del rol de la educación en el cuidado infantil. Los análisis de costo- beneficio en relación con las intervenciones proporcionan un alto margen de beneficios sobre los costos, lo que sugiere que incluso con beneficios pequeños o moderados de la calidad del cuidado, son de valor suficiente para justificar la regulación gubernamental y el apoyo financiero en nombre de todos(as) los(as) niños(as).²⁶⁻²⁷

Cuando los gobiernos invierten de manera inadecuada en la calidad y las políticas, incluso fomentando la baja inversión en la calidad del cuidado, la mala enseñanza y la prestación del cuidado puede conducir a malos resultados de desarrollo para los(as) niños(as) y al fracaso en la obtención de potenciales beneficios de la calidad del cuidado en todos los ámbitos del desarrollo. Los precedentes beneficios para el desarrollo son más grandes, en relación con los beneficios laborales para los(as) padres/madres desde estas políticas.²⁶ El mayor apoyo de la calidad, particularmente el aumento de las calificaciones profesionales de los(as) profesores(as) de cuidado infantil mediante el pre- servicio educacional y la capacitación continua podrían mejorar

enormemente los beneficios de las políticas de cuidado infantil para los(as) niños(as), la familia y el público en general.²⁵

Referencias

1. Camilli G, Vargas S, Ryan, S, Barnett, WS. Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record* 2010;112(3):579-620.
2. Nores M, Barnett WS. Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review* 2010;29(2):271-282.
3. Belsky J. Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines* 2001;42(7):845-859.
4. Casper LM, Bianchi SM. *Continuity & change in the American family*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2002.
5. Kamerman SB, ed. *Early childhood education and care: International perspectives. The report of a consultative meeting*. New York, NY: The Institute for Child and Family Policy at Columbia University; 2001.
6. Tietze W, Cryer D. Current trends in European early child care and education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 1999;563:175-193.
7. Goelman H, Doherty G, Lero D, LeGrange A, Tougas J. *You bet I care: Caring and learning environments: Quality in child care centers across Canada*. Guelph, ON: Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph; 2000.
8. Ahnert L, Lamb ME. Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. *Child Development* 2003;74(4):1044-1049.
9. Barnett WS. *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Tempe, AZ: Education Policy Research Unit. Education and Public Interest Center; 2008.
10. McKay H, Sinisterra L, McKay A, Gomez H, Lloreda P. Improving cognitive ability in chronically deprived children. *Science* 1978;200(4339):270-278.
11. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MS, Clifford R, Culkin M, Howes C, Kagan SL, Yazejian N, Byler P, Rustici J, Zelazo J. *The children of cost, quality and outcomes go to school*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Center; 1999.
12. Reynolds AJ. Educational success in high risk settings: Contributions of the Chicago Longitudinal Study. *Journal of School Psychology* 1999;37(4):345-354.
13. Campbell F, Pungello E, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey C. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.
14. Leseman PPM, Fahrenfort M, Hermanns JMA, Klaver AW. *De experimentenpovoedingsondersteuning: Leermomenten en toekomstperspectieven*. Den Haag, Neth: Ministerie van VWS; 1998.
15. Sammons P, Sylva K, Melhuish E, Siraj-Blatchford I, Taggart B, Elliot K. *Technical Paper 8a: Measuring the impact of pre-school on children's cognitive progress over the preschool period*. London, UK: Institute of Education, University of London; 2003.
16. Finn JD. Class-size reduction in grades K-3. In: Molnar A, ed. *School reform proposals: The research evidence*. Greenwich, Conn: Information Age Publishing; 2001:27-48.
17. Sammons P, Sylva K, Melhuish E, Siraj-Blatchford I, Taggart B, Elliot K. *Technical Paper 8b: Measuring the impact of pre-school on children's social/behavioural development over the preschool period*. London, UK: Institute of Education, University of London; 2003.
18. Datta-Gupta N, Simonsen M. Non-cognitive child outcomes and universal high quality child care. *Journal of Public Economics* 2010;94(1-2):30-43.
19. Bernal R. The effect of maternal employment and child care on children's cognitive development. *International Economic Review* 2008;49:1173-1209.
20. Herbst CM, Tekin E. *The impact of child care subsidies on child well-being: evidence from geographic variation in the distance to social service agencies*. Working Paper 16250. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research; 2010.
21. Burchinal P, Kainz K, Cai K, Tout K, Zaslow M, Martinez-Beck I, Ratgeb C. *Early care and education quality and child outcomes*. Research to policy brief No. 1. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration on Children and Families; 2009.
22. Felfe C, Lalive R. *How does early childcare affect child development? Learning from the children of German unification*. St. Gallen, Switzerland: University of St. Gallen; 2010.
23. Love J, Harrison L, Sagi-Schwartz A, van Ijzendoorn MH, Ross C, Ungerer JA, Raikes H, Brady-Smith C, Boller K, Brooks-Gunn J, Constantine J, Eliason Kisker E, Paulsell D, Chazan-Cohen R. Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*

2003;74(4):1021-1033.

24. Raine A, Mellinger K, Liu J, Venables P, Mednick S. Effects of environmental enrichment at ages 3-5 years on schizotypal personality and antisocial behavior at ages 17 and 23 years. *American Journal of Psychiatry* 2003;160(9):1627-1635.
25. Pianta RC, Barnett, WS, Burchinal M, Thornburg, KR. The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest* 2010;10:49–88.
26. Barnett WS. Why governments should invest in early education. *CESifo- DICE report* 2008;6(2):9-14.
27. Barnett WS, Masse LN. Early childhood program design and economic returns: Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and policy implications. *Economics of Education Review* 2007;26:113-125.

Los sistemas de educación y cuidados en la primera infancia: Tema de tradición y gobernanza

^a John Bennett, M.Ed., PhD

Febrero 2011, Ed. rev.

Introducción

Las series de análisis de políticas llevadas a cabo por la Dirección de la Educación de la OCDE entre 1998 – 2006, muestra que la organización de sistemas de la primera infancia es extremadamente variada en los países ricos. Sin embargo, los patrones distintivos de la gobernanza emergen desde la diversidad.^{1,2} El siguiente texto describirá brevemente dos enfoques tradicionales de los sistemas de gobernanza, a saber, a través de un gobierno integrado (un ministerio o una agencia encargada) o a través de una administración dividida. La adopción de uno u otro enfoque dice mucho sobre cómo se entiende la pequeña infancia en un país, y el valor relativo dado por los gobiernos a la formulación de políticas, la financiación y la regulación en este campo.

Una historia abreviada de las instituciones de la primera infancia

Por razones históricas, las políticas nacionales de “cuidado” y “educación” de los(as) niños(as) pequeños(as) se han desarrollado separadamente en la mayoría de los países. Para resumir una situación compleja que tomó diversas formas en diferentes países, varias ciudades europeas habían establecido las instituciones de cuidados infantiles para niños(as) en abandono o en peligro de extinción desde el siglo XV. En el siglo XIX, tomó lugar un nuevo desarrollo: los Estados- Nación comenzaron a establecer “escuelas infantiles” para niños(as) pequeños(as) antes de su entrada en la escuela, por ejemplo Suecia en 1836 y Francia en 1881. Los propósitos de las dos instituciones fueron muy diferentes: las instituciones de cuidado infantil se centraron en la supervivencia y la protección social, mientras que las escuelas tenían un propósito educacional. Se crearon los jardines infantiles y las escuelas preescolares para proporcionar una oportunidad de educación temprana para los(as) niños(as) de clase más acomodadas y/o para introducir la lengua y cultura oficial a los(as) que hablaban una segunda lengua o un dialecto. Con la aparición del Estado Moderno y la extensión de su responsabilidad para los(as) niños(as) pequeños(as), los servicios de cuidado fueron asignados a los Ministerios de Salud o de Asuntos Sociales, y las escuelas de primaria y secundaria a los Ministerios de Instrucción Pública o Educación. Esta división de responsabilidades sigue siendo un hecho en muchos países de la OCDE.

En los países nórdicos desarrollaron sus sistemas de primera infancia en el período inmediatamente posterior a la Segunda Guerra Mundial, a diferencia de la mayoría de los otros países. A partir de los años 50, un número creciente de mujeres comenzó a tener acceso al mercado laboral en estos países, con una creciente

demanda de los servicios de cuidado infantil. Dado que las escuelas infantiles y los servicios de atención social fueron administrados a nivel local, en aras de la eficiencia, estos servicios fueron combinados, generalmente bajo la responsabilidad del Ministerio de Asuntos Sociales. Un desarrollo paralelo tuvo lugar en el mismo período en la zona de influencia soviética, con países que integraron servicios infantiles, generalmente bajo la supervisión del Ministerio de Educación. Más recientemente, otros países han seguido el ejemplo, influenciados por una reciente preocupación por dar forma a la noción de aprendizaje permanente, Islandia (1976), Nueva Zelanda (1989), España (1990), Eslovenia (1993), Suecia (1996), Inglaterra y Escocia (1998), Noruega (2005) y los Países Bajos (2007) han hecho que los servicios de tempranos entren al ámbito de la educación con más o menos éxito dependiendo del país.

Consecuencias de los sistemas de gobernanzas divididos

En sistemas divididos, la responsabilidad por los servicios se divide entre varios ministerios. Esta fragmentación de la responsabilidad parece basarse más en las divisiones tradicionales de gobierno, que en las actuales necesidades familiares y los(as) niños(as) pequeños(as). En los Estados Unidos, la Oficina General de Estadísticas señaló que 69 programas federales proporcionaban o apoyaban la educación y el cuidado para niños(as) en 1999. En nueve agencias y departamentos federales diferentes administraron estos programas, aunque la mayoría fue fueron operados por el Departamento de Salud y Servicios Humanos y el Departamento de Educación de los Estados Unidos.³ En general, en los países de la OCDE, la separación de la gestión se ha traducido en la organización de dos niveles de servicios: “cuidado infantil” para los(as) niños(as) más pequeños(as) seguido de “educación preescolar” para los(as) niños(as) de tres, cuatro o cinco años. El resultado es a menudo una fragmentación de los servicios y una falta de coherencia para los(as) niños(as) y las familias. Las instituciones de cuidado y educación temprana difieren mucho en sus requerimientos de financiación, procedimientos operativos, marcos regulatorios, capacitación y calificación del personal.

En particular, los servicios de cuidado infantil sufren de esta división de auspicios. En términos de cobertura estos tienden a ser menos desarrollados y en algunos países el campo de cuidado infantil es un mosaico de proveedores privados y personas cuidadoras en medio familiar. La accesibilidad para madres/padres a menudo es un problema, y como resultado, los grupos de bajos ingresos pueden ser excluidos del acceso a los Centros de servicios, a menos que los servicios focalizados financiados por el gobierno estén disponibles. Frecuentemente, el personal – casi exclusivamente mujeres- tienen un bajo nivel educativo y salarial, y no pueden recibir contratos de trabajo ni seguros. En el área de la provisión privada, una tendencia actual es que los servicios más pequeños sean comprados por grandes compañías comerciales, algunas de las cuales hacen presión para una mayor desregulación en su campo. Una mayor fragmentación de los servicios de cuidado infantil pueden ser vistos bajo los gobiernos que sólo consideran la educación temprana como una responsabilidad de padres/madres y no como una responsabilidad pública. En economías liberales éste a menudo ha sido el enfoque (de los países revisados por la OCDE: Australia, Canadá, Irlanda, Corea, Países Bajos, Reino Unido y Estados Unidos). En general, estos países reconocen la responsabilidad gubernamental de la educación preescolar en las edades comprendidas entre los 3 y 5 años (sólo hasta los 5 años en algunos países) en particular para niños(as) de origen desfavorecido o en situación de riesgo. Por el contrario, se considera que el cuidado de los(as) niños(as) menores de 3 años es una responsabilidad de los(as) padres/madres y (en función de los ingresos y/o necesidad de estimular la participación de las mujeres en el

mercado laboral) pueden recibir o no asistencia para adquirir servicios de cuidado infantil.

Servicios integrados

Los países que integran sus servicios bajo un mismo Ministerio o agencia generalmente logran servicios más coordinados y orientados a objetivos de mayor calidad. Por ejemplo, en los países Nórdicos las autoridades municipales garantizan la prestación de servicios integrados, ya sea directamente o a través de proveedores contratados, que deben cumplir con las regulaciones públicas y requerimientos de calidad. Los servicios altamente subsidiados están ampliamente disponibles para los(as) padres/madres. Los(as) pedagogos(as) con educación a nivel terciario trabajan en los centros de primera infancia y disfrutan de contratos de empleo y una remuneración equivalente a profesores(as) de escuelas primarias. En los Servicios de los países Nórdicos han evitado las debilidades de los sistemas públicos de la educación temprana de las economías liberales, debido a su estrecha relación con la educación primaria, que a menudo tienen prácticas inapropiadas en la ratio niños(as)- personal y no están disponibles en un día completo, todo el año. Por el contrario, los países Nórdicos que han transferido la responsabilidad de los servicios de la primera infancia a los Ministerios de Educación, como el caso de Noruega (2005) y Suecia (1996)- continúan abiertos todo el año en régimen de jornada completa y la práctica de bajas ratio niño(a)- personal que favorecen la atención individual de pedagogos(as) y el cuidado del(a) niño(a).

Resultados de recientes investigaciones

Un reciente estudio, que toma en conjunto el Cuidado y Aprendizaje (Cuidar y Aprender juntos)⁴ examinó cinco países – Brasil, Jamaica, Nueva Zelanda, Eslovenia y Suecia – que han integrado en sus administraciones el cuidado infantil y la educación temprana. El estudio sugiere que las consecuencias de la integración en la educación han sido en general muy positivas. El acceso y las inscripciones aumentaron significativamente para todos(as) los(as) niños(as), pero especialmente para el grupo de edad de 1 – 3 años. La situación en los niveles de contratación, las condiciones de formación y el empleo de personal mejoraron significativamente. En otros aspectos, como el desarrollo curricular o el trabajo pedagógico, los resultados también fueron muy positivos. Por ejemplo, en Nueva Zelanda el vínculo con la educación inspiró a la creación del plan de estudios de Te Whāriki y de un específico instrumento de evaluación llamado Historia de Aprendizaje (Historias de Aprendizaje).⁵ El nuevo informe de Nueva Zelanda escrito para este estudio dice: “Si no hubiese sido prioridad la integración de servicio bajo Educación, es improbable que Nueva Zelanda tuviera un plan de estudios tan innovador e extensamente inclusivo de servicios de educación temprana como Te Whāriki ...” Más impresionante ha sido la transformación de la mano de obra de Nueva Zelanda: las altas calificaciones para el personal y las mejoras en la remuneración apoyadas por la creación en 1994 de un sindicato combinado para maestros(as) de primera infancia y de la escuela primaria. Desde la integración dentro de la educación” ha habido un incremento continuo en el número de estudiantes y los(as) graduados(as) desde los Institutos de Educación de Primera Infancia”.⁶

Conclusiones

El tipo de estructura de gobierno influye fuertemente en la cobertura y la calidad de los servicios para la primera infancia dentro de un país. Los sistemas de fraccionamiento a menudo significan un sector de cuidado infantil poco regulado y con un enfoque de “escuela secundaria” para la educación temprana. En el sector del

cuidado infantil, la calidad del ambiente de aprendizaje es a menudo pobre por la débil inversión estatal y las bajas calificaciones del personal y las condiciones laborales. Paralelamente, en los sistemas fragmentados, el sector de la educación temprana puede estar dirigido hacia metas académicas y ser caracterizado por altas ratio niños(as) – personal y una negligencia de las estrategias naturales de aprendizaje del(a) niño(a). Hasta en los países en que se están realizando grandes esfuerzo para mejorar la calidad de los sistemas de cuidado infantil y de educación temprana, por ejemplo en Bélgica Flandes, el legado del pasado es difícil de superar. Los sistemas integrados de los países Nórdicos parecen ofrecer un enfoque más equilibrado del cuidado y la educación. Estos países ofrecen redes asequibles y completas para todas las familias que necesitan servicios, y su enfoque del desarrollo y aprendizaje infantil es respetuoso de la edad, las fortalezas y las necesidades del(a) niño(a).

Implicaciones

Los servicios de Esquema de Atención y Educación de la Primera Infancia, EAEPI, (ECCE en inglés) pueden integrarse con éxito en una serie de ámbitos políticos, siempre y cuando los(as) niños(as) pequeños(as) sean un foco importante del Ministerio a cargo. En situaciones de pobreza absoluta, existen buenas razones para continuar con el enfoque de salud/bienestar de los(as) niños(as) de 0 -3 años y sus familias, esperando que no se descuide la enorme oportunidad para la estimulación cognitiva y el desarrollo del lenguaje en este período. Sin embargo, si los beneficios de la integración incluyen: (1) derecho universal; (2) acceso asequible; (3) una fuerza de trabajo unificada y bien educada; (4) mejorar el aprendizaje en todas las edades; y (5) transiciones más progresivas para niños(as) pequeños(as), entonces la integración de los servicios de cuidado con el sector de educación pueden dejar mejores beneficios.

Referencias

1. OECD. *Starting Strong: Early childhood education and care*. Paris, France: OECD; 2001.
2. OECD. *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris, France: OECD; 2006.
3. US General Accounting Office. *Early education and care: overlap indicates need to assess crosscutting programs*. Washington, DC: US General Accounting Office; 2000. GAO/HEHS-00-78.
4. Kaga Y, Bennett J, Moss P. *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris, France: UNESCO; 2010.
5. Carr M. *Assessing children's experiences in early childhood: Final Report to the Ministry of Education*. Wellington, Australia: Ministry of Education; 1998.
6. Kaga Y, Bennett J, Moss P. *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris, France: UNESCO; 2010:82.

Nota:

^a El Dr. John Bennett fue el líder del Proyecto de las Revisiones de la Primera Infancia de la OECD, en la política de la primera infancia. También es co-autor de dos de los volúmenes de Empezando Fuerte (OECD, 2001, 2006). En la actualidad, es Becario visitante en la Unidad de Investigación Thomas Coram, Instituto de Educación, Londres, Inglaterra.

La política del cuidado infantil: Una perspectiva comparativa

Rianne Mahon, PhD

Director y Rector del Institute of Political Economy, Carleton University, Canadá

Febrero 2011, Ed. rev.

Introducción

El creciente reconocimiento de la importancia del cuidado infantil ha traído consigo un mayor reconocimiento de la necesidad de algún tipo de apoyo gubernamental. Sin embargo, al igual que las razones que están detrás de la creciente demanda de la variedad de cuidado infantil sucede lo mismo con las diversas formas de implicaciones del gobierno. El análisis comparativo de estos patrones de elección puede contribuir a la identificación de mejores prácticas.

Materia

En décadas de investigación comparativa han conducido a un acuerdo general sobre los requisitos básicos, para un buen Sistema de Cuidado Infantil no Parental y el reconocimiento de que dicho sistema requiere el apoyo del gobierno. El análisis comparativo de las políticas públicas muestra que algunos países, como Dinamarca y Suecia, se acercan al ideal. En otros países, hay verdaderas “islas de excelencia” (por ejemplo, Emilia Romagna en Italia). Sin embargo, muchos sistemas ofrecen mucho menos que esto y los desarrollos recientes, sugiere que la tendencia no es necesariamente un progreso hacia el ideal

Problemas

Existe un acuerdo bastante generalizado dentro de la comunidad de investigación sobre las siguientes cuestiones fundamentales:

1. El Sistema debe ser accesible: ningún(a) niño(a) debe ser excluido(a) con base en el ingreso, la situación laboral de su padre/madre, el lugar de residencia o de la ciudadanía oficial. Sin embargo, en muchos sistemas el acceso es un problema, ya que hay espacios insuficientes y los pagos representan una barrera en la calidad del cuidado, para muchas familias.
2. El programa debe ser de alta calidad. En numerosos estudios se ha documentado la importancia de la calidad del cuidado infantil en forma de un medio ambiente sano, seguro y estimulante físicamente; con personal apropiado; con una ratio adecuada por niño(a) adulto(a); y un programa pedagógico que reconoce al(a) niño(a) como un actor en el aquí y en el ahora. Esto requiere inversiones públicas, no sólo para abordar la asequibilidad, sino para proporcionar personal bien formado que reciban salarios justos.

3. El programa debe ser comprensivo. Al mismo tiempo que promueva la accesibilidad universal, el sistema también necesita reconocer la diversidad de necesidades, incluyendo el respeto de la diversidad cultural y lingüística de la población. Esto también requiere del involucramiento de los gobiernos. A su vez, el logro de estos objetivos depende del establecimiento de una estructura de gobierno eficaz para hacer frente a los desafíos de integración, coordinación y diversidad local.

Contexto de la investigación

La investigación comparativa inicial sobre la política del cuidado infantil se llevó a cabo bajo los auspicios de la Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación (OCDE) en los años setentas. Adicionalmente se aplicó la política de investigación, que fue conducida por la importante, pero de corta vida, Red de Cuidado Infantil de la Comisión Europea en los noventas, así como las iniciativas de la OCDE en donde se llevaron a cabo investigaciones adicionales sobre políticas aplicadas. En la década de los noventas, el interés académico en esta temática se extendió más allá de las personas expertas en el desarrollo de la primera infancia, de tal manera que los estudiantes feministas que se interesaban en el Estado de Bienestar, llamaron la atención sobre los desafíos planteados por la creciente “crisis de cuidados y servicios a la primera infancia”. Una línea de investigación separada ha puesto de relieve las “cadenas globales de servicios”¹ es decir, el reclutamiento de mujeres del sur (o de la Europa del Este) para proveer cuidado y servicios a la primera infancia en los hogares de familias de Europa Occidental y de América del Norte.¹

Preguntas directrices

¿Cuáles son las diversas maneras que los gobiernos podrían configurar con calidad óptima, al alcance de los cuidados de carácter no parental? ¿Cómo han respondido los diferentes países a los desafíos de la gobernabilidad? Por último, ¿Hasta qué punto los gobiernos han recurrido a la contratación a través de las cadenas globales de cuidado para satisfacer la creciente demanda del cuidado infantil?

Resultados de la investigación

Las primeras investigaciones llevadas a cabo por los auspicios de la OCED pusieron de relieve la necesidad de integrar el cuidado diurno, un servicio originalmente proporcionado a los(as) niños(as) cuyas madres necesitaban trabajar para mantener los ingresos familiares, y así el jardín infantil y la educación preescolar, generalmente para niños(as) de 3 a 6 años, a menudo se realizaba a tiempo parcial y en muchos países, disponible en gran parte para las familias de altos ingresos.^{2,3,4} Al mostrar la necesidad de combinar las dos estrategias, estos estudios resaltaron la demanda para satisfacer el aumento de la fuerza laboral de las mujeres, mediante la provisión de programas de calidad y cantidad de servicios suficientes para atender las necesidades de desarrollo del(a) niño(a). Sin embargo, no todos los sistemas fueron diseñados para lograr ello y los estudios encontraron tres patrones de provisión: a) El enfoque *laissez-faire* (dejar hacer) caracterizado por la coexistencia de diferentes sistemas, parcialmente relacionados con la edad, con el auspicio a menudo privado o voluntario, típico de los países angloamericanos; b) el sistema dual, basado en la edad (guarderías para bebés y niños(as) pequeños(as), preescolares para los 3 años hasta edad escolar), tipificado para Francia e Italia; y c) el sistema coordinado, que es pionero en los países nórdicos.

Las distintas maneras en que los diferentes países combinan (o no combinan) la educación y el cuidado

continúan siendo el centro de la investigación dentro de la literatura del desarrollo de la primera infancia.⁵ Hasta la década de los noventa, quienes tenían intereses más amplios sobre la política social tendían a ignorar el cuidado infantil, tendiendo a focalizarse en el seguro social y las prestaciones en metálico. No obstante, las investigadoras feministas interesadas en las cuestiones de igualdad de género, comenzaron a llamar la atención sobre los retos que planteaba la política social sobre la creciente necesidad de los servicios y el cuidado infantil.^{6,7,8} Las respuestas nacionales se dividieron entre los hombres sostenedores y los regímenes amigables de las mujeres, este último inclinado a tomar un rol más activo. Posteriormente, la investigación sobre el régimen de bienestar se centró en la manera que en que las políticas de cuidado infantil reflejaban supuestos más amplios sobre las funciones respectivas de los Estados, los mercados y las familias.^{a,9}

La literatura sobre el régimen de bienestar agregó dos puntos claves. En primer lugar, esta investigación demostró que la forma en que los países abordan la demanda de los servicios de cuidado infantil tiende a reflejar suposiciones más amplias sobre los respectivos papeles de los Estados, familias, mercados y sector de voluntariado. En segundo lugar, al situar el cuidado infantil en amplios regímenes de bienestar, se demostró que la participación no se limita a los países en los que el sector público desempeña un papel clave en la financiación y provisión. Todos los Estados tienen un impacto en los roles respectivos desempeñados por éstos mismos, sobre los roles de las familias, los mercados y el sector comunitario. En algunos, trabajan para apoyar un mercado o dinámica de atención y cuidado a través de la provisión de información y deducciones de impuestos; en otros las políticas pueden incluir beneficios generosos para la familia, tales como largos permisos parentales o de una parte del día o de la semana preescolar, que favorezcan el cuidado de los(as) padres/madres.

Brechas de la investigación

Se han realizado algunas investigaciones sobre los modelos de gobernanza, que son bien reflejados en la iniciativa Empezando Fuerte (Starting Strong) de la OCDE, que se centra específicamente en la importancia del desarrollo coordinado de políticas a nivel central y local, para equilibrar los objetivos de equidad y diversidad.¹⁴ Además del reconocimiento del rol crítico que debe ser desempeñado por el desarrollo de un marco nacional coherente, recientemente en el trabajo Peter Moss también se subrayó la importancia del grado de autonomía local y la capacidad para hacer de los centros de cuidado infantil “sitios de práctica democrática”¹⁵ Hasta ahora, ha sido menos impactante la atención en este importante aspecto por parte de los estudiantes de los Estados de Bienestar, pero hay un creciente interés por la manera en que los diferentes arreglos centro-locales (o en Estados federales, como Canadá, central – provincial – local) afectan a la gobernanza del sector del cuidado infantil.^{16,17,18}

Es comprensible que la investigación comparada sobre la política de cuidado infantil se ha centrado en los sistemas nacionales de prestación de servicios. A pesar de que la globalización está teniendo un impacto en la política del cuidado infantil, especialmente a través del desarrollo de cadenas globales de cuidado. Este aspecto ha recibido aún menos atención internacional, con la excepción de investigadores(as) de América del Norte, conscientes del papel crítico que desempeñan los inmigrantes con bajos salarios en proveer cuidado infantil asequible dentro del hogar.^{19,20} En recientes investigaciones sugieren que esta práctica no se limita a países “liberales” angloamericanos. En Europa occidental, la combinación de políticas de inmigración y las nuevas formas de apoyo del cuidado infantil, están promoviendo activamente la contratación de proveedores de servicios de atención a las personas migrantes.²¹ Si bien esto puede proporcionar una solución económica a

la creciente demanda en el Norte, esto genera un conjunto de relaciones que rigen los respectivos papeles desempeñados por los Estados, las familias y los mercados.^b

Una segunda cuestión de la globalización es la creciente influencia de las organizaciones internacionales en este campo. La OCDE recientemente ha emprendido dos estudios sustanciales, uno de ellos a cargo de la Dirección de Empleo, Trabajo y Asuntos Sociales (Bebes y Jefaturas) y el otro, bajo la Dirección de Educación. El Banco Mundial, la UNESCO y la Unión Europea también han mostrado un creciente interés, al igual que las fundaciones como Soros, que desempeña un importante papel en Europa Oriental. Además es importante seguir investigando las diversas soluciones políticas que se están aplicando, desde las más instrumentales (el cuidado infantil como medio para promover la participación de la fuerza laboral de las mujeres) hasta la visión centrada en derechos articulada por la UNESCO.

Finalmente, el trabajo inspirado por teorías posestructuralista desafía la perspectiva desarrollista que ha contribuido a una visión estandarizada de la calidad, que depende en gran medida de indicadores cuantitativos. Esta nueva línea de investigación pone de relieve la importancia de “complejidad y multiplicidad, subjetividad y contexto, y provisionalidad e incertidumbre”²² Como tal, esto se basa en una concepción dialógica de calidad que está muy en línea con la pedagogía practicada por Reggio Emilia.

Conclusiones

Los(as) especialistas en educación y cuidado de la primera infancia coinciden en gran medida en las principales características de un sistema de cuidado infantil bueno y de alta calidad. Sin embargo, el establecimiento de este sistema depende de un apoyo efectivo del gobierno. Aquí es donde el análisis comparativo de las políticas de cuidado infantil basándose en las herramientas y conceptos interdisciplinarios de investigación, pueden hacer una contribución. Los primeros sistemas de clasificación de patrones de políticas pusieron de relieve la importante cuestión sobre si las políticas existentes fomentaban el desarrollo de un sistema integrado de educación y cuidado en la primera infancia. En recientes investigaciones, que se basan en el trabajo de profesionales de la sociología y ciencia política, han ayudado a ubicar el cuidado infantil dentro del conjunto más amplio de relaciones que gobiernan los respectivos roles desempeñados por los Estados, familias y mercados.

Implicaciones

El análisis comparativo de las políticas puede ayudar a identificar mejores prácticas y algunos impedimentos institucionales y políticos para su adopción. Esto es importante, pero también que esta investigación no restrinja su enfoque a nivel nacional. Los arreglos que rigen las funciones respectivas de los gobiernos nacionales y locales constituyen un importante componente de estructura de gobernanza, limitando o mejorando las capacidades de coordinación general y de adaptación a las necesidades locales. Además, quienes investigan deben dirigir su mirada más allá del nivel nacional e incluir análisis de las formas en que las desigualdades globales se combinan con los regímenes nacionales de migración y de bienestar para formar parte de una cadena modelada de atención y servicios de carácter mundial.

Referencias

1. Yeates N. Global care chains: critical reflections and lines of inquiry. *International Feminist Journal of Politics* 2004;6(3):369-391.

2. OECD. *Care of children of working parents MS/S/74.9*. Directorate for Social Affairs. Manpower and Education. Social Affairs and Industrial Relations Division for the Working Party on the role of Women in the Economy. Paris, France: OECD; 1974.
3. Kahn AJ, Kamerman SB. *Child Care Programs in Nine Countries: a report prepared for the OECD Working Party on the Role of Women in the Economy*. Paris, France: OECD; 1976.
4. Heron A. *Early Childhood Care and Education: Objectives and Issues*. Washington, DC: OECD; 1977.
5. Cohen B, Moss P, Petrie P, Wallace J. *An excellent example is A New Deal for Children? Re-forming education and care in England, Scotland and Sweden*. Bristol, UK: Policy Press; 2004.
6. Orloff AS. Gender and the social rights of citizenship: The comparative analysis of gender relations and welfare states. *American Sociological Review* 1993;58(3):303-338.
7. Lewis J. Gender and welfare regimes: Further thoughts. *Social Politics* 1997;4(2):160-177.
8. Jenson J. Who cares? Gender and welfare regimes. *Social Politics* 1997;4(2):182-187.
9. Esping-Andersen G. *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford, UK: Oxford University Press; 1999.
10. Mahon R. The OECD and the work/family reconciliation agenda: competing frames. In: Lewis J, ed. *Children, Changing Families and Welfare States*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Pub; 2006.
11. Parreñas RS. *Servants of globalization: Women, migrants and domestic work*. Palo Alto, CA: Stanford University Press; 2001.
12. Parreñas RS. Care crisis in the Philippines: children and transnational families in the new global economy. In: Ehrenreich B, Hoschild AR, eds. *Global woman: nannies, maids, and sex workers in the new economy*. New York, NY: Metropolitan Books; 2003.
13. Pyle J. Globalization and the increase in transnational care work: the flip side. *Globalizations* 2006;3(3):297-315.
14. OECD. *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris, France: OECD; 2006:13.
15. Moss P. Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Democratic Practice. Bernard Van Lees Foundation; 2007: 13. Working papers in Early Childhood Development No. 43.
16. Wincott D. Paradoxes of new labour's social policy: Toward universal child care in Europe's "most liberal" welfare regime? *Social Politics* 2006;13(2):286-312.
17. Turgeon L. Territorial politics and the Development of Early childhood Education and Child Care in France, Great Britain and Sweden. Paper presented at: the 2007 CPSA Annual Conference. May 31, 2007; Saskatoon, SA.
18. Jenson J, Mahon R. *Bringing Cities to the Table: Child Care and Intergovernmental Relations*. Ottawa, ON: Canadian Policy Research Network Inc; 2005
19. Glenn EN. From servitude to service work: historical continuities in the racial division of paid reproductive labor. *Signs* 1992;18(1):1-43.
20. Bakan AB, Stasiulis DK. *Not one of the family: foreign domestic workers in Canada*. Toronto, ON: University of Toronto Press; 1997.
21. Lister R, Williams F, Anttonen A, Bussemaker J, Gerhard U, Heinen J, Johansson S, Leira A, Siim B, Tobio C, Gavanas A. *Gendering Citizenship in Western Europe: new challenges for citizenship research in a cross-national context*. Bristol, UK: Policy; 2007.
22. Dahlberg G, Moss P. *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. New York, NY: Routledge; 2005.

Notas:

^a La tipología de Esping-Andersen se centra en tres sistemas: (a) liberal (programas que tiene por objetivo a familias de bajos ingresos, en riesgo u otras agregadas, en el mejor de los casos, a través de deducciones fiscales individuales o corporativos, (b) corporativas conservadoras (apoyo para el cuidado en la casa), y (c) socialdemocracia (financiamiento público y provisión universal del cuidado del(a) niño(a)). Para una clasificación alternativa de los tipos de cuidado en el Sur, en donde el(a) niño(a) se deja al cuidado de los(as) abuelos(as) u otras personas parientes, mientras que en el norte las madres son quienes se dedican a esas labores.^{10,11,12,13}

^b En Canadá, el trabajo de Alan Pence ha sido muy importante en este sentido.

La educación experiencial: Hacer que el cuidado y la educación sean más efectivos a través del bienestar y la participación

Ferre Laevers, PhD

Leuven University / Centre for Experiential Education, Bélgica

Febrero 2011

Introducción

El modelo de Educación Experiencial (EXE) evolucionó durante los años setentas y ochentas, a partir de una serie de observaciones de niños(as) pequeños(as) en entornos de educación temprana en Flandes, Bélgica. Desde entonces, el EXE ha crecido hasta convertirse en uno de los modelos más influyentes en el área de la educación infantil en Flandes y se ha difundido en una amplia gama de regiones y países del mundo, que incluyen: Australia, Croacia, Ecuador, Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, Japón, los Países Bajos, Portugal, Sudáfrica y Reino Unido. El enfoque se ha desarrollado más para el enfoque del cuidado infantil, la educación especial, la educación secundaria, la educación superior y la formación en servicios.

La investigación sobre calidad a nivel de aprendiz

La teoría del EXE sugiere que la manera más económica para evaluar la calidad de cualquier entorno educativo es centrarse (desde la educación preescolar a la adulta) en particular, desde la perspectiva de quien aprende a focalizarse en dos dimensiones del proceso: el “bienestar emocional” y el “nivel de participación” del(a) estudiante. El “bienestar” indica que las necesidades básicas del(a) niño(a) son satisfechas y se refiere al grado en que los(as) niños(as) se sienten a gusto, actúan espontáneamente, muestran vitalidad y confianza en sí. La “participación” es evidente cuando los(as) niños(as) se concentran y focalizan, se interesan y se fascinan y cuando están operando en los límites de sus capacidades.

La medición del bienestar y la participación

Tanto para el bienestar como la participación, se ha desarrollado una escala de cinco puntos, la escala de participación de Leuven ha sido desarrollada para facilitar la medición y garantizar la fiabilidad entre quienes evalúan¹. La escala de Leuven incluye una metodología y un rango de aplicaciones, por ejemplo un procedimiento de selección por medio el cual los(as) profesionales asignan puntajes de bienestar y participación en base a las observaciones que realicen durante el período de unas pocas semanas. Este grupo de selección es el punto de partida para un análisis adicional centrado en los(as) niños(as) con niveles más bajos de bienestar o participación a fin de entender por qué no se sienten bien en el entorno o no participan en las actividades. Este análisis constituye la base para las intervenciones individuales hacia los(as) niños(as) y hacia el contexto general y/o los enfoques de los(as) profesores(as).

La investigación sobre la calidad a nivel de contexto

De acuerdo, a una mirada aprovechada de las experiencias de los(as) profesores(as), se ha recopilado y sistematizado en diez puntos de acción, un inventario de iniciativas que favorecen el bienestar y la participación de los(as) niños(as) en el aula² Los diez puntos de acción son:

1. Reorganice el aula en rincones o áreas recreativas.
2. Compruebe el contenido de las áreas y hágalas más desafiantes.
3. Introduzca materiales y actividades nuevos y originales.
4. Identifique los intereses del infante y ofrezca actividades que respondan a esos intereses.
5. Apoye las actividades estimulándoles a participar.
6. Amplíe las posibilidades de libre iniciativa y apóyelas con acuerdos sólidos
7. Mejore la calidad de las relaciones entre los(as) niños(as) y los(as) profesores(as)
8. Introduzca actividades que ayuden a los(as) niños(as) a explorar el mundo del comportamiento, los sentimientos y los valores.
9. Identifique a los(as) niños(as) con problemas emocionales y elabore intervenciones sostenibles.
10. Identifique a los(as) niños(as) con necesidades de desarrollo y elabore estrategias que generen participación.

Junto a los puntos de acción, la forma en que las personas adultas interactúan con los(as) niños(as) es considerada como clave para la calidad. El Programa de Observación de Estilo Adulto(a), capta este aspecto y se construye alrededor de tres dimensiones: estimulación, sensibilidad, y autonomía.³ Las intervenciones de estimulación son impulsos abiertos que generan participación, tales como, sugerir actividades a los(as) niños(as), invitar a los(as) niños(as) a comunicarse, provocar preguntas y ofrecer información rica. La sensibilidad se evidencia en respuestas que atestiguan la comprensión empática del(a) niño(a). El hecho de dar autonomía significa: respetar la iniciativa de los(as) niños(as), reconocer sus intereses, darles espacio para la experimentación, dejarles decidir sobre la forma en que se realiza una actividad y permitirles participar en el establecimiento de las normas. La investigación orientada a la práctica proporciona evidencia de una fuerte correlación entre los “ingredientes activos” y el logro del bienestar y la participación.^{4,5,6}

La investigación sobre la calidad a nivel de resultados

Los altos niveles de bienestar y participación llevan al final a altos niveles de desarrollo de los(as) niños(as). Hay cuatro resultados principales buscados en la Educación Experiencial.

- La salud emocional, una característica fundamental que se refiere a las condiciones socio-emocionales capturadas por el concepto de Rogerian de la “persona plenamente funcional”, que se conecta con la autoestima, la confianza en sí y la resiliencia.
- La nutrición de la unidad exploratoria del(a) alumno(a) es fundamental, ya que puede conducir a un aprendizaje permanente. El desafío para la educación no es solo mantener viva esta fuente intrínseca de motivación, sino que también debe abarcar todos los dominios que son relevantes para el funcionamiento en sociedad. El objetivo es fomentar el aprendizaje profundo en lugar que el superficial que no afecta a las competencias básicas y tiene poca transferencia en las situaciones de la vida real.⁷
- Las competencias y disposiciones valoradas en diversos ámbitos, como la comunicación, la comprensión del mundo físico (incluida la tecnología), la competencia social y la auto-organización (incluido el espíritu empresarial). Lo que se basa en la investigación y una gran cantidad de estudios de casos,⁸ El modelo de Educación Experiencial-EXE- ha desarrollado escalas de observación para capturar estas competencias en niños(as) pequeños(as). Todos ellos encajan en el Nuevo paradigma de resultado, ya que el enfoque es de naturaleza holística y ve las competencias como las habilidades para la vida.
- La preservación de la actitud básica de “vinculación” que expresa una preocupación por el desarrollo de una orientación positiva hacia la realidad. Un sentido básico de “conexión” puede prevenir un comportamiento destructivo y antisocial (delincuencia). De hecho, hay cinco partes de esta actitud básica: la vinculación con uno(a) mismo(a), con otros(as), con el mundo material, con la sociedad y con la totalidad del cosmos (trascendencia)

Conclusión

En resumen, la Educación Experiencial ve el bienestar y la participación como una medida de aprendizaje profundo. Puesto que estos indicadores de aprendizaje pueden ser fácilmente accesibles por profesionales, la estrategia orientada a procesos tiene un impacto potenciador sobre ellos y puede ayudarles a desarrollar un alto potencial de los(as) niños(as). Así, con el apoyo adecuado, los(as) niños(as) pueden ser en su adultez personas equilibradas, seguras de sí mismas, curiosas y exploratorias, expresivas y comunicativas, imaginativas y creativas, bien organizadas y emprendedoras, con intuiciones desarrolladas sobre el mundo social y físico, y con un sentido de pertenencia y conexión con el universo y todas sus criaturas.

El enfoque Experiencial complementa la orientación más amplia del diseño de sistema descrito en la revisión de Bennett sobre sistemas de educación y cuidados en la primera infancia en los países de la OCDE.⁸ Este modelo concentra la atención sobre el contexto inmediato de la educación (el entorno), las personas involucradas y no menos importante, los(as) niños(as) cuyo bienestar y motivación debe ser una preocupación constante para los(as) profesores(as). El fomento de amplias competencias o habilidades para la vida es totalmente adecuado para la educación temprana y los cuidados de la primera infancia, pero también es pertinente para una educación posterior, donde la motivación, la auto-organización y la competencia continua

siguen siendo objetivos esenciales.

Referencias

1. Laevers F. *The Leuven Involvement Scale for Young Children. Manual and video*. Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education; 1994. Experiential Education Series, No 1.
2. Laevers F, Moons J. *Enhancing well-being and involvement in children. An introduction in the ten action points* [videotape]. Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education; 1997.
3. Laevers F, Bogaerts M, Moons J. *Experiential education at work. A setting with 5-year olds* [manual and videotape]. Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education; 1997.
4. Laevers F. The curriculum as means to raise the quality of ECE. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal* 2005;13(1):17-30.
5. Laevers F. *Improving quality of care with well-being and involvement as the guides. A large scale study in Flemish Setting. Final report*. Leuven, Belgium: Kind & Gezin. CEGO Leuven University; 2009.
6. Laevers F, Declercq B, Thomas F. *Implementation of the process-oriented approach in early years settings in Milton Keynes. Final report*. Leuven, Belgium: CEGO Leuven University; 2010.
7. Laevers F. Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Research Journal* 1993;1(1):53-68.
8. Bennett J. Early childhood education and care systems in the OECD countries: the issue of tradition and governance. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2008:1-5. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BennettANGxp.pdf>. Accessed February 14, 2011.

Note:

^a Un estudio de investigación basado en más de 12.000 episodios o sesiones puntuados, mostró que el nivel de bienestar de los(as) niños(as) pequeños(as) en Flandes, puede considerarse más o menos satisfactorio (puntuación media: 3,63) mientras que su participación en los centros de cuidado debe ser un asunto de preocupación (puntuación media: 3,23).⁵

La diversidad en los servicios de primera infancia

Michel Vandebroek, 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 comuniquen 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 estructural 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 EPPE⁸ 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 holandés 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. Estas 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 Jose²³ 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, Broomfield 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* Nottingham, 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 bildungsprogramm für die bildung, 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, Hedeboew 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, Fukink 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.

La democracia como primera práctica en la educación y cuidado en la primera infancia

Peter Moss, PhD

University of London, Reino Unido

Febrero 2011

Introducción

Hay una larga tradición de ver la democracia y la educación inseparablemente interconectadas: la democracia como un valor básico y práctico en la educación, y la educación como un medio para fortalecer y sostener la democracia. La democracia fue un tema central para los(as) principales pensadores(as) en educación, como John Dewey, Paolo Freire y Loris Malaguzzi. En la actualidad aún hay proponentes^{1,2,3,4} sin embargo el discurso de la educación democrática está en peligro de ser hundido por otros dos discursos, el de la calidad y los mercados. El discurso de calidad es fuertemente gerencial y entiende a la educación como una tecnología para entregar resultados predeterminados. Se trata de poner en conformidad a los(as) niños(as), profesores(as) con las normas derivadas de las personas expertas. Por el contrario, el discurso de Mercado favorece la desregulación, pero entiende que la educación y los cuidados de la primera infancia como un producto que se vende a los(as) padres/madres que consumistas. En ningún discurso se valora la democracia en la práctica de la educación de la primera infancia. Como observan Carr y Hartnett⁵ en su libro *La Educación la lucha por la Democracia*:

*Cualquier visión de la educación que toma en serio la democracia no puede dejar de estar en contradicción con las reformas educativas que defienden la lengua y los valores de la fuerza de mercado, y tratan a la educación como una mercancía que se compra y consume... En una democracia, los(as) individuos(as) no sólo expresan sus preferencias personales: también toman decisiones públicas y colectivas relacionadas para el bien común de la sociedad.*⁵

Una visión de educación que toma la democracia en serio, no se limita a las etapas posteriores de la educación. Esto puede ser un valor fundamental, como dice el currículo sueco preescolar en los servicios de primera infancia, como lo sostiene George⁶:

*La democracia y la guardería son dos términos que no se asocian inmediatamente entre sí, pero ¿dónde y cuándo comienza la democracia?... La base de una cultura democrática cotidiana puede estar formada en el diario de la guardería.*⁶

¿Qué es la democracia?

La democracia es un concepto multi-dimensional, con diferentes formas y prácticas vinculadas a cada dimensión. Hay un gobierno democrático representativo con sus prácticas tradicionales: la elección de

representantes para los órganos de gobierno que operan en los diferentes niveles, el trabajo de estos órganos (por ejemplo, los parlamentos nacionales, los consejos locales) y las diversas normas y reglas asociadas a tales formas democráticas de gobierno (por ejemplo, un medio independiente, el imperio de la ley). También existe una democracia participativa que involucra a las personas directamente en los asuntos que les afectan. En este sentido, la democracia también puede ser entendida como una forma de convivencia, como un modo de vida controlado por una fe en las posibilidades de la naturaleza humana y la fe en la capacidad de los seres humanos para el juicio y la acción inteligente, si se proveen las condiciones adecuadas.⁷ Esto implica que maximizar las oportunidades de compartir, intercambiar y negociar las perspectivas y opiniones. Además, implica que la democracias es una forma de relacionarse con uno(a) mismo(a) y con las demás personas, una relación técnica, política y educacional que pueda impregnar todos los aspectos de la vida cotidiana.

La democracia en el ámbito de la primera infancia

La práctica democrática en la educación de la primera infancia y los cuidados puede y debe operar en diferentes niveles: no sólo institucionalmente es decir, en la guardería o en los centros de educación temprana, sino también a nivel nacional o federal, regional y local. Cada nivel tiene la responsabilidad para ciertas elecciones, usando “la elección” para significar el proceso democrático de la toma de decisiones colectivas para el bien común (para reclamarlo del uso neoliberal de “la elección” como la toma de decisiones por parte de consumidores(as) individuales)^{8,9} Cada nivel debe apoyar el funcionamiento de la democracia en otros niveles.

A nivel nacional

La tarea a nivel nacional es proporcionar un marco nacional de derechos, expectativas y valores que expresen democráticamente acuerdos nacionales de derechos, metas y valores, incluyendo la democracia como valor fundamental, proveer las condiciones materiales para hacerlas realidad, y permitir que otros niveles los implementen de forma democrática. Algunos ejemplos: un marco democrático podría incluir un derecho a todos los servicios para todos(as) los(as) niños(as) como la ciudadanía, junto con un sistema de financiación que permita a todos(as) los niños(as) el ejercicio de sus derechos, una declaración clara que los servicios de la primera infancia son un bien y una responsabilidad pública, no un bien privado; un currículo que define amplios valores y objetivos pero que permita la interpretación local, una política de primera infancia totalmente integrada, la responsabilidad de un departamento de gobierno, y una mano de obra bien educada, pagada y diversa para todos(as) los(as) niño(as) pequeños(as). Un sistema democrático también implica que cada nivel deja espacio, para la práctica democrática de todos los niveles, con fuerte una descentralización desde lo nacional a niveles más locales.⁸

A nivel de gobierno local

¿Qué significa la práctica democrática en la educación y el cuidado de la primera infancia (ECEP) en los niveles locales de gobierno? Este puede significar el desarrollo de un “Proyecto cultural local de la infancia”.¹⁰ Este término recoge la idea de compromiso político, participación ciudadana y toma de decisiones colectivas, para permitir que una comunidad asuma la responsabilidad de sus hijos(as) y su educación (entendida en sentido amplio), la responsabilidad no sólo para la prestación de servicios, sino para responder preguntas pedagógicas críticas ¿Cuál es nuestra imagen del(a) niño(a), el(a) educador(a) y el centro de la primera

infancia? ¿Qué entendemos por conocimiento y aprendizaje? ¿Cuáles son nuestros valores fundamentales? En varias comunas italianas (incluyendo, pero no solo Reggio Emilia) han aprendido tales iniciativas colectivas, democrática, y sin dudas, hay ejemplos en otros países.

A nivel de centro de primera infancia

El introducir políticas democráticas dentro de la guardería- o sala cuna, jardines infantiles o cualquiera de los otros términos que se usan para describir los centro ECEC- significa ciudadanos(as), para niños(as) y personas adultas que participan en al menos cinco tipos de actividad:

1. La toma de decisiones sobre los propósitos, las prácticas y el medio ambiente en la guardería, abordando el principio de John Dewey de que “todas las personas que son afectadas por las instituciones sociales deben tener una participación en la producción y administración de estas”.¹¹ Esto es más cercano a la idea de democracia como un principio, en el cual las personas representantes electas o en su totalidad quienes son parte del grupo, tienen alguna participación en la toma de decisiones en áreas específicas. Por ejemplo algunas guarderías podrían estar administradas como cooperativas del personal o padres/madres,¹² o por juntas electas de padres/madres que se involucran en los asuntos pedagógicos, presupuestales y de personal.¹³ pero aparte de los órganos formales, los(as) niños(as) o personas adultas también pueden involucrarse en la toma de decisiones (Ver Clark¹⁴ para un ejemplo de la participación de niños(as) y personas adultas en el diseño de entornos de primera infancia).
2. La comprensión del aprendizaje. La práctica democrática va más allá de ver el aprendizaje únicamente como una reproducción predeterminada de contenidos y habilidades, ya que ve a los(as) niños(as) como “constructores activos(as) de su propio aprendizaje y productores de puntos de vista originales respecto al mundo.”^{15,16} Las pedagogías de “invención” o “escucha” abren a resultados imprevistos y nuevos de pensamientos, están necesariamente inscritos con valores y prácticas democráticas.
3. La evaluación del trabajo de la primera infancia a través de métodos participativos. Dahlberg, Moss y Pence¹⁷ contrastan la “calidad” como un lenguaje técnico de evaluación con el lenguaje más democrático del “significado del hacer”. El “lenguaje de la calidad” implica un(a) observador(a) supuestamente imparcial que aplica externamente determinadas normas a una institución para hacer una evaluación descontextualizada de la conformidad de estas normas. Por el contrario, el “lenguaje del significado del hacer” habla de la evaluación como un proceso formativo y democrático de interpretación, involucrando a todas las partes relacionadas (incluso los(as) niños(as)), haciendo visible la práctica y por tanto sujeto a la reflexión. Este enfoque se plasma en la práctica de la documentación pedagógica, con su potencia no sólo para la evaluación, sino también para la investigación participativa, el desarrollo profesional y la planificación y la práctica democrática.¹⁸
4. El contar con recursos dominantes, lo que Foucault denomina “régimenes de verdad” que buscan moldear nuestras subjetividades y prácticas a través de sus afirmaciones de verdad universal y su relación con la autoridad y el poder. Estos régimenes de verdad están respaldados por grupos privilegiados - con frecuencia los Estados y sus supervisores con expertise - que reivindican una posición privilegiada de objetividad y conocimientos. El contar con estos poderosos discursos significa esforzarse por hacer visibles las suposiciones y los valores básicos y “dar la bienvenida y afirmar el

‘pensamiento de otra manera’¹⁹.

A través de la oposición a los discursos dominantes esta quinta actividad política democrática puede emerger: abrirse al cambio mediante el desarrollo de un enfoque crítico de lo que existe y prever las utopías y convertirlas en una gran acción utópica. Giroux habla de “democracia crítica”, por medio de la cual la gente puede “producir las condiciones de su propia agencia por medio del diálogo, la participación de la comunidad, la resistencia y la lucha política.”²⁰

Las condiciones para la democracia

Los centros de la primera infancia ofrecen un espacio ideal para la práctica democrática participativa: la regla de todos(as) por todos(as). Este espacio ofrece oportunidades para que toda la ciudadanía participe- ya sean niños(as) o padres/madres o políticos(as), o cualquier otra persona de la ciudadanía local.

*Por lo tanto, esta idea de participación define el centro de la primera infancia como un lugar social y político, así como educativo en el sentido más pleno. Sin embargo, esto no es un hecho dado, por así decirlo, puesto que no es una parte natural o intrínseca parte del ser de una Escuela. Esto es una elección filosófica, una elección basada en valores.*²¹

Otros conceptos también son importantes, por ejemplo la imagen de los(as) niños(as), padres/madres y personas trabajadoras. Desde una perspectiva democrática, se entiende al(a) niño(a) como un(a) ciudadano(a), una persona experta que tiene su propia vida, que tiene opiniones que vale la pena escuchar y tiene el derecho y la competencia para participar en la toma de decisiones colectiva.

Los(as) padres/madres también se ven como personas ciudadanas competentes “porque tienen y desarrollan su propia experiencia, puntos de vista, interpretación e ideas... las cuales son fruto de su experiencia como padres/madres y ciudadanos/as.”²¹ Las personas trabajadoras asumen lo que Oberhuemer²² ha denominado “profesionalismo democrático,” entendiendo su rol como practicantes de la democracia. Aunque reconocen que aportan una perspectiva importante y un conocimiento local relevante al foro democrático, también son conscientes de que no tienen la verdad ni un acceso privilegiado al conocimiento.

Conclusiones

La práctica democrática necesita que ciertos valores sean compartidos entre la comunidad de la institución de la primera infancia, por ejemplo:

- El respeto por la diversidad, que se relaciona con las éticas de un encuentro, una ética relacional descrita por Dahlberg y Moss²³ en su discusión de ética en la educación de primera infancia;
- El reconocimiento de múltiples perspectivas y diversos paradigmas- que hay más de una respuesta a la mayoría de las preguntas y que hay muchas maneras de ver y comprender el mundo;
- Acoger la curiosidad, la incertidumbre y la subjetividad – y la responsabilidad que se requiere de nosotros(as);
- El pensamiento crítico, que en palabras de Nikolas Rose es “una cuestión de introducir una cuestión

crítica hacia aquellas cosas que se dan en nuestra experiencia actual como si fuera atemporal, natural, incuestionable: oponerse al espíritu de su edad, contra la corriente de sabiduría recibida... [se trata] de interrumpir la fluidez de los relatos que codifican esa experiencia y hacerles tartamudear.”²⁴ La importancia de tales valores para fomentar la práctica democrática se recoge en estas palabras por las personas pedagogas citadas por Reggio Emilia sobre el tema de participación en sus escuelas municipales:

La participación se basa en la idea que la realidad no es objetiva, que la cultura es un producto en constante evolución de la sociedad, que el conocimiento parcial es sólo parcial, y que para construir un proyecto, el punto de vista de todas las partes es relevante en el diálogo con las demás personas, dentro de un marco de valores compartidos. La idea de la participación se basa en estos conceptos, y en nuestra opinión, también sucede con la democracia.²¹

Implicaciones

Una implicación importante de este enfoque es la necesidad de revisar el marco de valores de la primera infancia y los sistemas educativos. Esto es suficiente para identificar “lo que funciona”, igualmente es necesario examinar constantemente los propósitos de la educación, no sólo las habilidades de la alfabetización y la ciencia necesarias para el desarrollo de nuestras economías, sino también con los valores y las actitudes fundamentales que nuestros(as) niños(as) necesitan para sostener sociedades democráticas. El fomento de la práctica democrática en las instituciones de la primera infancia – como la participación de padres/madres y el respeto por las estrategias naturales de aprendizaje y acción en niños(as) pequeños(as) requiere también de ciertas condiciones materiales. Por ejemplo incluye, una financiación pública adecuada y estable, una fuerza laboral calificada y adecuada para ser profesionales democráticos(as), estructuras críticas de apoyo, como los(as) pedagogos(as) en el norte de Italia²⁵ y apropiados instrumentos pedagógicos, como la documentación pedagógica.^{17,18}

Referencias

1. Fielding M, Moss P. *Radical education and the common school: A democratic alternative*. London, UK: Routledge; 2010.
2. OECD. *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris, France: OECD; 2006.
3. Swedish Ministry of Education and Science. *Curriculum for pre-school*. Stockholm, Sweden: Regeringskansliet; 1998.
4. Wagner JT. An outsider’s perspective: Childhoods and early education in the Nordic countries. In: Einarsdottir J, Wagner JT, eds. *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, CT: Information Age Publishing; 2006.
5. Carr W, Hartnett A. *Education and the struggle for democracy*. Buckingham, UK: Open University Press; 1996.
6. George S. *Too young for respect? Realising respect for young children in their everyday environments*. The Hague, the Netherland: Bernard van Leer Foundation; 2009.
7. Dewey J. *Creative Democracy – the Task before us*. In: *John Dewey and the Promise of America*. Columbus: American Educational Press, 1939. Progressive Education Association Booklet Number 14, Proceedings of the 1939 National John Dewey Conference of the Progressive Education Association.
8. Power Inquiry. *The report of power: an independent inquiry into Britain’s democracy*. London, UK: The Power Inquiry; 2006.
9. Bentley T. *Everyday democracy: Why we get the politicians we deserve*. London, UK: Demos; 2005.
10. Fortunati A. *The education of young children as a community project: The experience of San Miniato*. Azzano San Paolo, Italy: Edizioni Junior; 2006.
11. Dewey J. Democracy and educational administration. *School and Society* 1937;45:457-468.

12. Broadhead P, Meleady C, Delgado MA. *Children, families and communities: Creating and sustaining integrated services*. Maidenhead, UK: Open University Press; 2008.
13. Hansen NC. Developing parent power. *Children in Europe* 2002;3:14-16.
14. Clark A. *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. London, UK: Routledge; 2010.
15. Taylor C. *Philosophical arguments*. Cambridge MA: Harvard University Press; 1995: 1-19.
16. Biesta G, Osberg D. *Beyond re/presentation: A case for updating the epistemology of schooling*. *Interchange* 2007;38(1):15-29.
17. Dahlberg G, Moss P, Pence A. *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London, UK: Routledge; 2007.
18. Rinaldi C. *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London, UK: Routledge; 2006.
19. Taguchi HL. Deconstructing and transgressing the theory-practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory* 2007;39(3):275-290.
20. Giroux H. Youth, higher education, and the crisis of public time: educated hope and the possibility of a democratic future. *Social Identities* 2003;9(2):141-163.
21. Cagliari P, Barozzi A, Giudici C. Thoughts, theories and experiences: for an educational project with participation. *Children in Europe* 2004;6:28-30.
22. Oberhuemer P. Conceptualising the early childhood pedagogue: policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal* 2005;13(1):5-16.
23. Dahlberg G, Moss P. *Ethics and politics in early childhood education*. London, UK: RoutledgeFalmer; 2005.
24. Rose N. *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1999.
25. Galardini A. Pedagogistas in Italy. *Children in Europe* 2008;15:18.

La atención temprana y la seguridad del apego materno- infantil

Jay Belsky, PhD

Institute for the Study of Children, Families and Social Issues, Birkbeck University of London, Reino Unido
Octubre 2009

Introducción

Como la experiencia de cuidado infantil no materna afecta al desarrollo de los niños (as) ha sido de amplio interés para padres, madres, cuidadores, para quienes están a cargo de formular políticas públicas y académicos del desarrollo. Desde que Bowlby¹ promulgó la teoría del apego, el pensamiento derivado de ella ha liderado algunas expectativas de la guardería, especialmente cuando se inició en los primeros años de vida, para socavar la relación de seguridad de apego parental-infantil. Para algunas personas, esto se debía a que la guardería implicaba la separación del(a) bebé de su madre (u otra persona cuidadora principal), ya que la separación de la figura del apego era inherentemente estresante. La separación también podía socavar la propia capacidad de la madre para brindar cuidados sensibles, el principal determinante de la seguridad, fomentando así indirectamente la inseguridad (es decir, la separación en la inseguridad). Una razón final para anticipar el vínculo entre la guardería y la seguridad de apego fue porque la seguridad reflejaba el bienestar emocional en general, por lo que los efectos adversos de la guardería durante la infancia se manifestarían como un apego inseguro.

Antecedentes

Las primeras investigaciones sobre el vínculo entre la guardería y el apego, a menudo llevadas a cabo en niños(as) de 3 a 5 años de edad, no proporcionaban evidencia convincente para apoyar la afirmación de que la guardería debilitaba la seguridad.² No obstante, a mediados de los ochenta, los estudios llevados en una gran cantidad de niños(as) empezaron a relatar sus vínculos entre la guardería y la seguridad según lo medido en el Procedimiento de Situación Extraña (SSP) (por ejemplo, Barglow, Vaughn & Molitor³). Esto llevó a Belsky^{4,5,6} a concluir que la guardería infantil, especialmente la iniciada a tiempo completo o casi a partir del primer año de vida,⁷ fue un “factor de riesgo” en el desarrollo de apego inseguro en la infancia (y de agresión y desobediencia de 3 a 8 años).

Esta conclusión no pasó sin contratiempos. Una de las críticas fue que la influencia aparente del cuidado diario temprano y extensivo sobre la inseguridad fue el resultado de otros factores explicativos (por ejemplo, el ingreso familiar) que no se contabilizó adecuadamente en la investigación existente.⁸ Otra, (sin medición) fue la pobre calidad del cuidado, no temporizada y no cuantificada fue un factor influyente.⁹ Y una tercera fue que el independiente comportamiento desplegado por los(as) niños(as) en la guardería, no fue particularmente enfatizado por el SSP- debido a su familiaridad con la separación- se interpretó erróneamente como comportamiento evasivo, lo que condujo a comportamientos erróneos de las evaluaciones de niños(as) como

la evasión insegura.¹⁰

Palabras claves de la investigación

Con todo fue de común acuerdo que se necesitaban más investigaciones para iluminar las condiciones bajo: ¿qué guarderías lo hicieron y no empeoraron, o mejoraron? ¿qué pasó con la seguridad en el apego?. Por eso, se consideró especialmente importante: a) tener en cuenta los factores de confusión del(a) niño(a), padres/madres y familia que pudieran ser responsable de cualquier efecto putativo del cuidado infantil; b) distinguir y desentrañar los potenciales efectos de los rasgos distintivos de la experiencia del cuidado infantil, en particular la calidad, la cantidad y el tipo de atención (por ejemplo, basado en el centro vs basado en la casa) y; c) determinar si la atención diurna se asoció con menor dificultad de separación SSP o el comportamiento independiente fue caracterizado como un comportamiento evitador.

Investigaciones recientes

El NICHD Estudio de Cuidado de Primera Infancia y Desarrollo de la Juventud (SECCYD), iniciado en 1991 en los Estados Unidos, trató de abordar estas cuestiones y muchas otras.¹¹ Este siguió a más de 1.300 niños(as) desde su nacimiento a través de los años de la primaria¹² y hasta la adolescencia,¹³ mientras que la SSP evalúa de los 15 a 36 meses.

¿Después de haber tenido en cuenta una serie de factores de fondo potencialmente confusos, los resultados se mostraron consistentes con la conclusión del factor de riesgo?¹⁴ aunque lo contrario es implícito por una gran cantidad de escritores(as)^{15,16} Típicamente, se enfatiza que no hay una sola característica de la experiencia en la guardería en si misma, la cantidad, el tipo o calidad del cuidado- que haya predicho la seguridad de apego, pareciendo no sugerir ningún efecto de la guardería sobre este. Sin embargo, el hallazgo que actualmente revelaron fue un fenómeno del “doble riesgo”¹⁷ Aunque el predictor más fuerte de inseguridad a los 15 meses de edad, como era de esperar fue el cuidado maternal insensible (observado a los 6 y 15 meses de edad), este efecto se amplificó si estaba cualquiera de las tres condiciones de riesgo caracterizada de la experiencia del cuidado infantil durante los primeros 15 meses de vida: (a) un promedio de más de 10 horas por semana en cualquier tipo de cuidado, independientemente de su calidad; (b) la inscripción en más de un sólo cuidado infantil de apego y; (c) la exposición a cuidados de baja calidad. Las dos primeras condiciones amplificadas se aplicaron a la mayoría de los(as) niños(as) estudiados. Aunque sólo la primera, la cantidad de cuidado, también contribuyó a la predicción del apego inseguro a los 36 meses,¹⁸ nuevamente en la interacción con maternidad insensible. A la par fue importante la evidencia de que los(as) infantes con experiencia extensa en la guardería, (a) no tenían menos estrés en el SSP que otros(as) bebés (véase¹⁹) y (b) el comportamiento independiente no se interpretó erróneamente como evasión del comportamiento.¹⁴

Otros dos estudios con una muestra razonablemente grande, dan resultados que están desacuerdo con los del estudio estadounidense. En una investigación de más de 700 niños(as) israelíes, Sagi y sus colaboradores(as)²⁰ encontraron que “en y por sí solo el centro de atención, aumentaba la probabilidad de que los(as) bebés desarrollaran un apego inseguro a sus madres en comparación con los(as) bebés que estaban bajo diferentes tipo de cuidado como el cuidado materno, el cuidado individual no parental, con una persona cuidadora pagada, o el cuidado de un familiar”. Los resultados adicionales sugirieron que fue “la mala calidad del centro de atención y la alta proporción de personas cuidadoras de los(as) bebés, lo que explicaba este aumento en el

nivel de apego inseguro entre los niños y las niñas” (véase también¹⁶). En un segundo estudio de 145 primogénitos(as) de Australia, Harrison y Unger²¹ se centraron en empleo materno más que las características de la guardería. El regreso al empleo antes de 5 meses postparto, y por tanto el uso adelantado de la guardería, lo que predijo disminuir las tasas de apego inseguro a los 12 meses de edad en relación con el regreso al trabajo más tarde en el primer año o no del todo. Las madres australianas eran más propensas que sus homologas estadounidenses e israelíes a trabajar a tiempo parcial que a tiempo completo.

Brechas de la investigación

Las características propias de los(as) niños(as), especialmente tal vez por su composición genética, también merecen una mayor consideración. Después de todo, cada vez hay más evidencia que indica que los(as) niños(as) varían sustancialmente en su susceptibilidad a las influencias ambientales,²² en la guardería²³ con algunos(as) demostrando ser más maleables para el desarrollo que otros(as).

Conclusiones

Después de décadas de debate y estudio, los hallazgos de los estudios más grandes de guardería y apego desacreditan de manera convincente cualquier afirmación de que “no existe relación entre la guardería y el apego”. También no se confirmó las afirmaciones que el SSP es metodológicamente inadecuado para evaluar los efectos de la guardería o que al menos, en los Estados Unidos los efectos adversos a la guardería son simplemente una fusión de la mala calidad del cuidado. Sin embargo, el hecho que los resultados de tres estudios a gran escala realizados en diferentes lugares varían sustancialmente debería dejar claro que probablemente no hay efectos de la guardería en el apego. Los efectos aparecen contingentes en el contexto social en el cual la guardería desarrolla su experiencia.

Implicaciones

El hecho que los efectos detectados de la guardería sobre la seguridad del apego varíen sustancialmente según el contexto nacional, significa que es precario sacar inferencias de la teoría del apego así como cuál sería el efecto de la guardería. Por último, la guardería es un fenómeno multidimensional, por lo que cabe preguntarse ¿la guardería es buena para bebés (o niños(as) pequeños(as))? La calidad, el tipo, el tiempo y la cantidad de cuidado debe ser distinguida y los efectos de estas características del cuidado infantil pueden variar en función del contexto familiar, comunitarios, societal y cultural más amplio en el que se produce. Por tanto, no hay que olvidar en ninguna evaluación de los efectos de la guardería las consideraciones humanitarias: ¿qué es lo que quieren las madres, padres, personas políticas y la sociedad en general? Pero también ¿qué quieren los(as) niños(as) quieren?

Referencias

1. Bowlby J. *Attachment and Loss*. New York, NY: Basic Books; 1969. Attachment. Vol 1.
2. Belsky J, Steinberg L. The effects of day care: A critical review. *Child Development* 1978;49(4):929-949.
3. Barglow P, Vaughn B, Molitor N. Effects of maternal absence due to employment on the quality of infant-mother attachment in a low risk sample. *Child Development* 1987;58(4):945-954.
4. Belsky J. Infant day care: A cause for concern? *Zero to Three* 1986;6(4):1-7.
5. Belsky J. The “effects” of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly* 1988;3(3):235-272.

6. Belsky J. Emanuel Miller Lecture: Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2001;42(7):845-859.
7. Belsky J, Rovine M. Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. *Child Development* 1988;59(1):157-167.
8. Scarr S, Phillips D, McCartney K. Facts, fantasies, and the future of child care in the United States. *Psychological Science* 1990;1(1):26-35.
9. Phillips D, McCartney K, Scarr S, Howes C. Selective review of infant day care research: A cause for concern. *Zero to Three* 1987;7:18-21.
10. Clarke-Stewart KA. Infant day care: Maligned or malignant? *American Psychologist* 1989;44(2):266-273.
11. NICHD Early Child Care Research Network, ed. *Child Care and Child Development: Results of the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York, NY: Guilford Press; 2005.
12. Belsky J, Vandell D, Burchinal M, Clarke-Stewart KA, McCartney K, Owen MT and The NICHD Early Child Care Research Network. Are There Long-term Effects of Early Child Care? *Child Development* 2007;78(2):681-701.
13. Vandell DL, Belsky J, Burchinal M, Steinberg L, Vandergrift N, the NICHD Early Child Care Research Network. Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? *Child Development*. In press.
14. NICHD Early Child Care Research Network The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development* 1997;68(5):860-879.
15. Allhusen VD, Clarke-Stewart KA, Miner JL. Childcare in the United States: Characteristics and consequences. In: Melhuish E, Petrogiannis K, eds. *Early Childhood Care and Education: International Perspectives*. London, UK: Routledge; 2008:7-26.
16. Love M, Harrison L, Sagi-Schwartz A, van Ijzendoorn MH, Ross C, Ungerer JA, Raikes H, Brady-Smith C, Boller K, Brooks-Gun JC, Jill K, Ellen E, Paulsell D, Chazen-Cohen R. Child Care Quality Matters: How Conclusions May Vary with Context. *Child Development* 2003; 74(4):1021-1033[JL.1].
17. NICHD Early Child Care Research Network The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development* 1997;68(5):876.
18. NICHD Early Child Care Research Network. Child care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology* 2001;37(6):847-862.
19. Belsky J, Braungart J. Are insecure-avoidant infants with extensive day-care experience less stressed by and more independent in the strange situation? *Child Development* 1991;62(3):567-571.
20. Sagi A, Koren-Karie N, Gini M, Ziv Y, Joels T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa Study of Early Child Care. *Child Development* 2002;73(4):1166.
21. Harrison LJ, Ungerer JA. Maternal employment and infant-mother attachment security at 12 months postpartum. *Developmental Psychology* 2002;38(5):758-773.
22. Belsky J, Bakermans-Kranenburg M, van Ijzendoorn M. For Better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science* 2007;16(6):305-309.
23. Pluess M, Belsky J. Differential susceptibility to rearing experience: the case of childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2009;50(4):396-404.

Los orígenes de la seguridad de apego en la guardería: Comentarios sobre Belsky

Ross A. Thompson, PhD

University of California, Davis, EE.UU.

Agosto 2010

Introducción

La experiencia del cuidado infantil ofrece oportunidades de desarrollo, como de riesgo para los(as) niños(as) pequeños(as). Una literatura de investigación en expansión indica que el cuidado infantil es asociado con fuertes habilidades cognitivas, de lenguaje y las matemáticas cuando los(as) niños(as) están en la escuela, especialmente si la calidad del cuidado infantil es alta. Sin embargo, la misma investigación también indica que la experiencia del cuidado infantil puede ser un factor de riesgo para el comportamiento social problemático con personas adultas y pares. De igual importancia, estos estudios han puesto de relieve las influencias que pueden moderar estos resultados, incluyendo la calidad del cuidado, el establecimiento, la edad de inicio de duración del cuidado, e incluso las historias de cuidado de los(as) hijos(as) de sus pares.^{1,2,3,4} En un inicio una pregunta directa es ¿Cuáles son los efectos de la experiencia del cuidado infantil en el desarrollo de los(as) niños(as)? Luego quienes investigan han centrado su preocupación a través de preguntas más complejas sobre los contextos del cuidado y otras influencias sobre estos resultados de desarrollo. Así como lo muestra el análisis de Belsky,⁵ lo mismo ocurre con los efectos de la experiencia de cuidado infantil temprano sobre la seguridad de apego madre- bebe.

Investigación y conclusiones

¿Cuál es la influencia más importante para determinar si los(as) bebés y los(as) niños(as) pequeños(as) desarrollan apegos seguros con sus madres? Tanto si tienen o no cuidado infantil, la investigación demuestra consistentemente que la sensibilidad del cuidado maternal es más importante.⁶ En la literatura sobre el cuidado infantil, esto es una significativa confirmación de una hipótesis central de la teoría del apego. Independiente de si los(as) bebés y niños(as) pequeños(as) tienen un cuidado de alta o baja calidad, o se les ha iniciado en el cuidado desde temprano, han experimentado muchas o pocas transiciones en los cuidados de apego, o están fuera del hogar durante largas horas, la seguridad del apego del apego materno-infantil es una guía primordial para la sensibilidad del cuidado materno.

Cuando las madres son sensiblemente responsables, es más probable que sus hijos(as) desarrollen apegos seguros. Al contrario, cuando las madres carecen de esta sensibilidad, es más probable que sus hijos(as) desarrollen apegos inseguros, y esto (como observa Belsky⁵) es el estrés de los apegos, lo que puede cambiar aún más las posibilidades en dirección a la inseguridad. Cuando la relación materno-infantil está comprometida, los(as) niños(as) pueden volverse inseguros(as) si los apegos del cuidado infantil son de mala calidad, larga duración o implican múltiples transacciones entre los entornos. Sin embargo, estos procesos del

cuidado infantil no influyen en el contexto del cuidado maternal sensible.

Por supuesto, la sensibilidad maternal y la calidad de la experiencia del cuidado infantil no son independientes. Las madres cuando son menos propensas a ser cuidadoras se encuentran más estresadas, los estresores económicos y sociales para la familia suelen estar asociados con la mala calidad del cuidado de los(as) niños(as), lo que involucra a quienes proveen el cuidado infantil y largas horas fuera del hogar. De hecho, el estudio sobre el Cuidado de la Primera Infancia NICHD y el Desarrollo de la Juventud (SECCYD)⁷ por sus siglas en inglés, encontraron que la menor calidad del cuidado y las horas más largas de cuidado infantil eran asociadas con la baja sensibilidad maternal. Otros resultados del NICHD SECCYD⁸ sugieren, además, que la alta calidad del cuidado infantil puede amortiguar los efectos de la insensibilidad maternal que puede derivar, en muchas situaciones del estrés económico y social en la familia. Los(as) niños(as) en entornos de cuidados de alta calidad experimentan un apoyo que pueden no encontrar en otros lugares, y esto podría ser más importante en el desarrollo cuando los(as) bebés y niños(as) pequeños(as) experimentan insensibilidad materna y estrés familiar. Desafortunadamente, a la luz de la calidad generalmente mediocre de la calidad del cuidado en los EEUU y la fuerte asociación entre la calidad del cuidado y su costo, es difícil para las familias que necesitan el mejor cuidado para sus hijos(as) encontrarlo a un precio manejable.⁹ Es donde la una política pública más amplia que realce las inversiones en el desarrollo de la primera infancia, puede permitir que estas familias encuentren la calidad del cuidado que buscan a un costo que pueden permitirse.

En general, los efectos del cuidado infantil sobre la seguridad del apego de los(as) niños(as) no son fuertes,¹⁰ especialmente en comparación con los efectos del cuidado maternal, la experiencia del cuidado infantil no explica una variación considerable en el apego materno infantil. Esto no significa que el cuidado infantil no tenga una influencia sin importancia, principalmente cuando sus efectos de desarrollo son considerados en términos de población. Más bien, esto sugiere que la influencia del cuidado infantil debe considerarse no sólo en un modelo directo de efectos principales, sino también en términos de sus efectos moderados (a veces mediados) y cómo la experiencia del cuidado infantil puede moderar otras influencias de desarrollo. Como se señaló anteriormente, por ejemplo, la asociación entre el cuidado infantil y el apego parental puede ser afectada por la sensibilidad del cuidado maternal, la presencia de otros factores estresantes en la vida familiar, y otras influencias. Además, como señala Belsky, esta asociación puede verse influenciada por valores socioculturales más amplios relativos al cuidado fuera del hogar para los niños(as) muy pequeños(as), la participación de las mujeres en la fuerza laboral, la normatividad de las familias con doble carrera y la medida en que el cuidado infantil temprano es percibido como custodial o que mejora el desarrollo. Asimismo, hay evidencia en los hallazgos del NICHD SECCYD¹¹ que el cuidado infantil tiene un efecto moderador en la asociación entre la sensibilidad maternal y la seguridad del apego: los(as) niños(as) que tienen cuidado infantil de menor calidad fueron más afectados por la calidad de la respuesta materna, que los(as) niños(as) que tuvieron una alta calidad de los cuidado en los entornos. Esto es consistente con la opinión que el cuidado infantil de alta calidad puede amortiguar los efectos de la insensibilidad maternal sobre la seguridad del apego. Estas representaciones de desarrollo que son más complejas merecen más consideración en la investigación sobre los efectos de la experiencia del cuidado infantil en el apego parental infantil.¹²

Por último, es importante reconocer que la seguridad del apego materno- infantil es el resultado de un desarrollo multideterminado. Una de las razones por las que la experiencia del cuidado infantil explica tan poca variación en la seguridad de apego no es sólo que la sensibilidad materna es el determinante preminente, sino

que también hay otras influencias que son importantes. Un estudio con familias en situación de pobreza¹³ informó, por ejemplo, que los efectos de tensiones económicas (como el desempleo o la falta de educación) sobre la seguridad del apego estaban mediados por la sensibilidad materna, lo que concuerda con la opinión que el estrés familiar aumenta el cuidado insensible, que a su vez, socava la seguridad de apego. Sin embargo, las tensiones familiares (como la violencia doméstica o problemas de abuso sustanciales en la familia) se asociaron directamente con el apego independientemente de la sensibilidad materna. En el control de las diferencias en la sensibilidad materna, un clima familiar con altos niveles de estrés familiar fue asociado con la inseguridad infantil. La comprensión de los efectos del cuidado infantil debe considerarse en el contexto de múltiples influencias de desarrollo que se superponen a veces en cascada que contribuyen al desarrollo de relaciones de apego.

Implicaciones para el desarrollo y la política

A la luz de las consideraciones, es evidente que la experiencia del cuidado infantil está asociada con la seguridad del apego, pero su asociación es a menudo indirecta y pequeña. La influencia del cuidado infantil debe entenderse en el contexto de otras muchas influencias del desarrollo, los procesos familiares y los valores culturales más amplios a la atención fuera del hogar. Como concluye Belsky⁵ probablemente no hay efectos inevitables de la guardería sobre el apego.

Sin embargo, cuando la experiencia del cuidado se ve en el contexto más amplio de las influencias que conducen a un apego seguro o inseguro entre la madre-bebe, hay importantes implicaciones para la política. Si el cuidado infantil de alta calidad puede potencialmente amortiguar los efectos en lactantes y niños(as) de los cuidados insensibles y el estrés familiar, entonces los esfuerzos para mejorar la calidad del cuidado normativamente disponibles para niños(as) de entornos familiares difíciles parece justificado. Esto es especialmente si a la luz de la conclusión bien establecida de esta literatura de investigación, que el cuidado infantil de alta calidad también fortalece las habilidades cognitivas, lenguaje y matemáticas de los(as) niños(as) pequeños(as). La disponibilidad de un cuidado infantil de asequible de alta calidad es también la mejor y más obvia respuesta con la cual Belsky⁵ cierra: ¿qué podrían querer los(as) niños(as)? Afortunadamente, con el reconocimiento generalizado de la importancia del desarrollo de la primera infancia para el logro escolar posterior (fomentado por los avances en la investigación del desarrollo en el cerebro y los estudios de los beneficios a largo plazo del cuidado temprano infantil de alta calidad), el discurso público sobre la calidad del cuidado infantil es cada vez más como una importante influencia en el desarrollo que justifica la inversión pública.

Con respecto a la investigación en desarrollo, los hallazgos de muchos estudios de investigación a gran escala sobre las influencias en el cuidado infantil son altamente complejas, tienen influencias multidimensionales que guían el desarrollo socioemocional y cognitivo en los primeros años. La comprensión de la experiencia como una red de influencias del desarrollo que pueden amortiguar o exacerbar otras influencias en la vida de un(a) pequeño(a) es un enfoque orientador útil para la próxima generación de investigación en este campo.

Referencias

1. NICHD Early Child Care Research Network. *Child care and child development: Results of the NICHD Study of early child care and youth development*. New York, NY: Guilford Press; 2005.
2. Vandell DL, Belsky J, Burchinal M, Steinberg L, Vandergrift N, the NICHD Early Child Care Research Network. Do effects of early child care

extend to age 15 years? *Child Development* 2010;81(3):737-756.

3. Love M, Harrison L, Sagi-Schwartz A, van IJzendoorn MH, Ross C, Ungerer JA, Raikes H, Brady-Smith C, Boller K, Brooks-Gunn JC, Constantine J, Kisker EE, Paulsell D, Chazen-Cohen R. Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development* 2003;74(4):1021-1033.
4. Dmitrieva J, Steinberg L, Belsky J. Child-Care History, Classroom composition, and children's functioning in kindergarten. *Psychological Science* 2007;18(12):1032-1039.
5. Belsky J. Early day care and infant-mother attachment security. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2009:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BelskyANGxp-Attachment.pdf>. Accessed July 29, 2010.
6. Belsky J Fearon RMP. Precursors of attachment security. In: Cassidy J, Shaver, PR, eds. *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York, NY: Guilford Press; 2008:295-316.
7. NICHD Early Child Care Research Network. Child care and mother-child interaction in the first 3 years of life. *Developmental Psychology* 1999;35(6):1399-1413.
8. NICHD Early Child Care Research Network. The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development* 1997;68(5):860-879.
9. Hayes CD, Palmer JL, Zaslow MJ, eds. *Who cares for America's children? Child care policy for the 1990s*. Washington, DC: National Academy Press, 1990.
10. Friedman SL, Boyle DE. Attachment in US children experiencing nonmaternal care in the early 1990s. *Attachment & Human Development* 2008;10(3):225-261.
11. NICHD Early Child Care Research Network. The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development* 1997;68(5):860-879.
12. Thompson RA. Measure twice, cut once: Attachment theory and the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Attachment & Human Development* 2008;10(3):287-297.
13. Raikes HA, Thompson RA. Links between risk and attachment security: Models of influence. *Applied Developmental Psychology* 2005;26(4):440-445.