E. Goldschmied
S. Jackson

La educación infantil de 0 a 3 años

TERCERA EDICIÓN

Morata

La educación infantil de 0 a 3 años

Por

Elinor GOLDSCHMIED
Sonia JACKSON

Traducción de
Roc Filella

ELINOR GOLDSCHMIED
SONIA JACKSON

La educación infantil de 0 a 3 años

Tercera edición

Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Título original de la obra:
PEOPLE UNDER THREE
Young children in day care

© 1997 Elinor Goldschmied y Sonia Jackson

Extractos de “To My Friends”, por Primo Levi, *Collected Poems,* traducción de R. Feldman y B. Swann, Faber & Faber Ltd, reproducido con permiso.

Publicada en lengua inglesa por:
Routledge - 11 New Fetter Lane, Londres EC4P 4EE

Primera edición: 2000
Segunda edición: 2002 (reimpresión)
Tercera edición: 2007 (reimpresión)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© EDICIONES MORATA, S. L. (2007)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-15.139-2007
ISBN: 978-84-7112-437-8

Compuesto por Ángel Gallardo
Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: Closas-Orcoyen, S. L. Paracuellos del Jarama (Madrid)
Fotografía de la cubierta: Jorge y Patricia Cosín del Palacio

Contenido

LA EDUCACIÓN INFANTIL DE 0 A 3 AÑOS 11

AGRADECIMIENTOS 13

INTRODUCCIÓN 15

CAPÍTULO PRIMERO: **Valores y principios** 19
Política y práctica, 19.—*Libertad y estructura*, 20.—*La importancia del juego*, 21.—*Cuidado y educación*, 23.—*Las relaciones en las escuelas infantiles*, 24.—*Padres e hijos*, 25.—*Combatir la discriminación*, 27.—*Resumen*, 28.

CAPÍTULO II: **Organización de los espacios: zonas de estar, de aprendizaje y de juegos** 29
Crear un entorno satisfactorio, 29.—La zona de acceso, 31.—*La organización de la escuela infantil*, 32.—Agrupamiento por edad y agrupamiento por "familia", 32.—*El papel del adulto en el aula de grupo*, 33.—Un uso equilibrado de los diversos papeles, 34.— *Organización del aula de grupo*, 34.—El aspecto del aula, 34.—Los muebles, 35.—*Implicar a las niñas en el cuidado y el mantenimiento*, 36.—*Organizar un aula de grupo para niñas menores de 2 años*, 36.—*Distribución y equipo para grupos de edades mixtas y superiores*, 38.—El rincón tranquilo, 38.—El juego de imaginación y de simulación, 40.—Juegos en la mesa, 40.—Juegos en el suelo, 42.—Pintura, 42.—Juegos en la arena, 42.—Juegos con agua, 43.—*Resumen*, 44.

CAPÍTULO III: **La persona clave** 45
La idea de una educadora clave, 46.—*El valor del sistema de la persona clave*, 46.—*Objeciones al sistema de la persona clave*, 47.—Problemas para las educadoras infantiles, 47.—Las relaciones con los padres, 48.—*Cómo organizar la intimidad*, 49.—*Superar las dificultades*, 51.—*El sistema de la persona clave en la práctica*, 52.—Las visitas iniciales, 52.—La recepción, 53.—La separación, 54.—Cambio de la persona clave, 56.—*Algunos efectos de la implantación del sistema de la persona clave*, 57.—*Resumen*, 58.

CAPÍTULO IV: **La dirección y el trabajo en una escuela infantil** 59
Fijar un objetivo común, 60.—*El papel de la organizadora*, 60.—El estilo de dirección, 61.—La delegación, 61.—La comunicación dentro de la escuela infantil, 62.—Gestionar las ausencias del personal, 63.—*Crear el equipo de educadoras*, 64.—*Las reuniones de educadoras*, 65.—Planificar y organizar las reuniones, 66.—Afrontar las dificulta-

© Ediciones Morata, S. L.

des, 67.—Reuniones de aula, 68.—*El desarrollo de las educadoras*, 68.—*Supervisión y consulta*, 70.—*El bienestar emocional y físico*, 71.—La salud física, 72.—Cuidado y pérdida, 73.—*Sobrellevar el estrés*, 73.—El estrés en el trabajo de todos los días, 74.—Relaciones con los padres, 74.—Tensiones entre el personal, 75.—Cómo tratar a los visitantes, 75.—*Ampliar los recursos de personal*, 76.—Contratación y selección, 76.—Preparación y formación, 77.—Los voluntarios en acción, 77.—*Ofrecer un servicio de la mejor calidad*, 78.—*Resumen*, 78.

CAPÍTULO V: **Los bebés en la escuela infantil** 79
Escuelas infantiles y educadoras, 80.—*El llanto: una forma de hablar del bebé*, 81.—La comida, 82.—*La movilidad*, 83.—*Material para el cuidado del bebé*, 84.—Los parques, 84.—El transporte de los bebés, 85.—Los asientos elásticos y las hamacas, 85.—El tacatá, 86.—Sillas abatibles para bebés, 86.—La ropa, 86.—*Juguetes para bebés en la escuela infantil*, 87.—*Material de juegos para bebés*, 88.—El bloque de cilindros, 88.—El buzón de un solo agujero, 88.—Palo con anillas, 89.—Los juegos de "¿Qué hay dentro?", 89.—*Resumen*, 90.

CAPÍTULO VI: **El "Cesto del tesoro"** 91
Variedad y calidad en el juego del bebé, 92.—*Descubrimiento y concentración*, 93.—*Los primeros pasos en la toma de decisiones*, 94.—*El papel de la persona adulta*, 96.—*La interacción entre bebés*, 97.—*El paso a la fase siguiente*, 97.—*Preguntas y respuestas sobre el uso del "Cesto del tesoro"*, 98.—*Orientaciones sobre el uso del "Cesto del tesoro"*, 100.—*Resumen*, 101.— *Sugerencias sobre objetos para el "Cesto del tesoro"*, 101.

CAPÍTULO VII: **El segundo año de vida** 104
Independencia y negociación, 104.—*Las líneas del desarrollo*, 106.—*El movimiento y la habilidad de manipulación*, 106.—*La comida*, 107.—*Comunicación y lenguaje*, 108.—Hablar y escuchar a los niños, 109.—El ruido de fondo, 109.—Las palabras y los objetos, 110.—Música y canciones infantiles, 110.—Libros y cuentos, 111.—Cómo hacer libros irrompibles de fotografías, 111.—*El aseo corporal*, 112.—El control de esfínteres, 112.—La independencia en la fase de transición, 113.—Lavarse y arreglarse, 114.—Actitudes hacia la limpieza, 114.—Limpiarse la nariz, 115.—*Juguetes para niños de 1 a 2 años*, 116.—*Resumen*, 118.

CAPÍTULO VIII: **El juego heurístico con objetos** 119
El aprendizaje mediante la exploración y el descubrimiento, 119.—*El juego heurístico en acción*, 120.—*La introducción del juego heurístico en grupo*, 123.—*El papel de la persona adulta en el juego heurístico con objetos*, 125.—Las niñas ayudan a recoger, 126.—*El juego heurístico en diferentes sitios*, 128.—*Materiales que se necesitan*, 129.—*Sugerencias sobre objetos para el juego heurístico*, 130.—*Resumen*, 130.

CAPÍTULO IX: **Los niños de 2 a 3 años** 131
El desarrollo desde los 2 hasta los 3 años, 132.—El dominio del cuerpo y la habilidad de manipulación, 132.—La comida, 132.—El control de esfínteres, 132.—El lenguaje, 133.—*Facilitar el desarrollo del lenguaje*, 134.—Practicar el habla, 134.—Comprender el pensamiento del niño, 135.—*Cuentos y canciones*, 136.—*La música*, 137.—*El juego de los 2 a los 3 años*, 138.—El juego imaginativo y sociable, 138.—Pintar y dibujar, 139.—Juegos con arena y con agua, 140.—*Las actitudes de los niños y el sentido de la identidad*, 141.—El género, 143.—La discapacidad, 144.—*Resumen*, 145.

CAPÍTULO X: **La hora de comer** 146
Despertar la conciencia, 147.—*La organización práctica*, 149.—La previsión, 149.—Las buenas relaciones, 149.—Las mesas, 149.—Permanecer sentados, 150.—Los recipientes para la comida, 150.—La bebida, 150.—*La atención a las niñas más pequeñas*, 150.—*La comida sana*, 152.—*El aprovechamiento de la diversidad cultural*, 154.—La aceptación de comidas nuevas por parte de las niñas, 155.—*La introducción de ideas nuevas*, 155.—*Resumen*, 156.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XI: **Las actividades al aire libre** 157
Sacar el mejor provecho al espacio exterior, 158.—Cambiar las actitudes, 158.—*El espacio exterior como zona de aprendizaje*, 160.—Tipos de actividad, 160.—El equipo para el jardín, 160.—Cuidado y mantenimiento, 160.—Plantar y cultivar, 160.—Aprender sobre los seres vivos, 162.—Otros animales, 163.—Equipo para juegos, 163.—*Utilizar los recursos del barrio y de la comunidad*, 164.—Visitas y excursiones, 164.—Natación, 166.—El transporte, 167.—*Planificación o mejora de una zona de aprendizaje exterior*, 167.—Objetivos y prioridades, 167.—Estudiar el espacio y planificar la distribución, 169.—Niveles y contornos, 169.—Las plantas, 170.—Vida al aire libre, 170.—El césped, 171.—El agua, 171.—Las estaciones del año, el clima y el tiempo, 172.—Equipo de juegos de exterior, 172.—*Algunos problemas y algunas limitaciones*, 173.—La seguridad, 173.—El impacto del juego sobre el paisaje, 174.—El acceso, 174.—*La zona exterior para los menores de 2 años*, 175.—*Mirar a través de los ojos del niño*, 175.—*Resumen*, 176.

CAPÍTULO XII: **Las relaciones profesionales con los padres** 177
El papel de la persona clave, 178.—La persona clave y los padres en la escuela infantil, 178.—La comunicación entre la familia y la escuela infantil, 179.—La persona clave y los padres, 180.—*Acuerdos con los padres*, 181.—Los contenidos del acuerdo, 181.—*Consultar a los padres*, 182.—Mantener informados a los padres, 183.—La sala de padres, 183.—*Cambiar la conducta de los padres*, 184.—*El juego de relación con las niñas y con los padres*, 185.—Acunar, 187.—Balancearse, 187.—Apoyarse y rodar, 188.—Túneles, 189.—Remar, 189.—Ejercicios para concentrar la energía, 190.—*Resumen*, 192.

CAPÍTULO XIII: **Los niños con problemas** 193
Dificultades provocadas por el centro, 194.—*Las reacciones ante hechos que producen tensión*, 194.—*Cómo abordar las conductas difíciles*, 195.—Las rabietas, 195.—La agresión a otros niños, 196.—Los conflictos entre los niños, 196.—El niño que muerde, 197.—Las víctimas, 198.—El niño hiperactivo e inquieto, 199.—El niño desobediente, 201.—Los problemas con la comida, 201.—Conductas relajantes y reconfortantes, 203.—*Cuando los padres están presentes*, 206.—*Trabajo en equipo*, 207.—*Buscar la ayuda exterior*, 207.—*Resumen*, 208.

CAPÍTULO XIV: **Las familias con problemas** 209
La educación infantil y la protección de la niña, 210.—*Las funciones de la educación infantil para las familias con dificultades*, 212.—Compartir la responsabilidad con los padres, 213.—*Trabajo activo con los padres*, 214.—¿Quiénes son los padres?, 214.—Cambiar la conducta, 215.—Cambiar las percepciones, 217.—Trabajo en grupo con los padres, 218.—*Trabajar con otros profesionales*, 220.—*Cuando la educación infantil no es suficiente*, 221.—*El papel de la escuela infantil en la protección de la niña*, 222.—*Resumen*, 223.

CAPÍTULO XV: **Mirar hacia delante** 225

OTRAS LECTURAS RECOMENDADAS 230

VÍDEOS 233

BIBLIOGRAFÍA 235

ÍNDICE ONOMÁSTICO 241

ÍNDICE DE MATERIAS 243

ORGANIZACIONES ESPECIALIZADAS EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDAD PREESCOLAR Y EN SUS FAMILIAS 250

OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS 253

© Ediciones Morata, S. L.

A nuestros nietos y a sus padres.

Somos culpables de muchos errores y de muchos fallos, pero nuestro peor delito es abandonar a los niños, olvidar la fuente de la vida. Muchas cosas que necesitamos pueden esperar. El niño, no. Es ahora cuando se forman sus huesos, se elabora su sangre y se desarrollan sus sentidos. No le podemos responder “Mañana”. Se llama “Hoy”.

Gabriela MISTRAL

La educación infantil de 0 a 3 años

A medida que las presiones económicas y el deseo de una igualdad de oportunidades impulsan a las madres al trabajo remunerado, aumenta el número de niños que pasan fuera de casa al menos una parte del día. Las escuelas infantiles *(day nurseries)* de los servicios sociales y los centros familiares se ocupan sobre todo de "niños necesitados", por eso aumentan con rapidez los centros de atención infantil privados y también los situados en los lugares de trabajo. Este libro se dirige a los centros que cuidan a los niños más pequeños y está pensado sobre todo para quienes los atienden día a día, así como para los políticos, administradores y gestores de los servicios de atención infantil. Las autoras, ambas bien conocidas por sus trabajos sobre el bienestar de los niños y los servicios de atención infantil, demuestran cómo se pueden trasladar a la práctica cotidiana los avances teóricos que hemos realizado sobre la comprensión de la mente de los niños y de las influencias en su forma de comportarse.

Todas las ideas prácticas que contiene este trabajo se han desarrollado y comprobado en escuelas infantiles y en centros familiares de Gran Bretaña y de otros países. Se incluyen orientaciones detalladas sobre juegos educativos para bebés y para niños que comienza a caminar; el sistema de "persona clave" *(key person)*, que atiende las necesidades emotivas de los niños; y cómo transformar el área exterior. Se analiza también el difícil tema de la protección del niño y del trabajo con padres e hijos en multitud de problemas, y se incluye un capítulo sobre el grupo de educadoras.

Basado en la enorme variedad de conocimientos y de experiencia de las autoras, *La educación infantil de 0 a 3 años* será lectura obligada para quienes trabajan en instituciones de educación infantil, en centros familiares *(family centres*)* y en las escuelas infantiles privadas, para los responsables de la concesión de

* Instituciones en las que se ofrece orientación sobre cuestiones de educación a las familias. En España no existen este tipo de instituciones públicas. En los últimas décadas algunos centros escolares, asociaciones vecinales, ayuntamientos e instituciones sociales no gubernamentales crearon **"Escuelas de padres y madres"** con una finalidad semejante. *(N. del R.)*

© Ediciones Morata, S. L.

licencias de apertura y de la inspección de las instalaciones de este tipo de centros, y para todos aquellos que se forman para asistir a los niños pequeños. También a los padres les será útil para evaluar el tipo de atención que pueden ofrecer a sus hijos.

Elinor Goldschmied figura entre los expertos en gestión de servicios de escuelas infantiles de más prestigio en Europa. Actualmente trabaja como asesora para estos servicios en el Reino Unido, Italia y España.

Sonia Jackson*,* figura destacada en el mundo de la asistencia social, es conocida internacionalmente por sus investigaciones sobre el bienestar del niño. Es Catedrática de Estudios Sociales Aplicados en el University College, Swansea.

© Ediciones Morata, S. L.

Agradecimientos

Durante los años en que fue elaborándose este libro hasta su redacción final, muchas personas aportaron sus ideas e influyeron en nuestra forma de pensar; algunas ya no están entre nosotros para poder darles las gracias, en particular Susan Isaacs, Donald Winnicott, Anna Freud, Jack Tizard y Brian Jackson. Gracias también, por estimular nuestra reflexión en sus conversaciones, a Leonard Davis, Kay Carmichael, Thelma Robinson, Katrine Stroth, Anita Hughes, Denise Hewey, Sue Dowling, Miriam David y Michael Duane.

Hemos obtenido ejemplos sobre interesantes prácticas de diversas escuelas infantiles en donde hemos trabajado o colaborado como asesoras, de Gran Bretaña y de otros países. Entre ellas, escuelas infantiles de treinta y cinco ciudades italianas, en especial de Milán, Arezzo, San Giovanni Valdarno y Cinisello Balsano. Mima Noziglia, Mara Mattesini, Anna Mallardi, Luciana Nissim y Elda Scrazella en Italia, Ethel Roberts, Pat Coe y Linda Osborn en Inglaterra, e Irene McIntyre en Escocia, entre otras, han hecho posible el ensayo sobre el terreno de ideas que muchas veces suponían alejarse considerablemente de las prácticas aceptadas.

Otra fuente de ideas importante, comprobada en la práctica, ha sido el desarrollo de proyectos que durante casi diez años aplicaron alumnos de Diplomatura en Trabajo con Niños y Familias, de la Universidad de Bristol. Nos demostraron lo que se podía hacer con escasos recursos si a ellos se unían la convicción y el entusiasmo. Todos los que participaron en aquel curso son organizadores o administradores de servicios para la primera infancia, y cuentan ya con muchos años de experiencia. No podemos ahora exponer detalladamente sus aportaciones a este libro, pero merecen un agradecimiento especial Peter Fanshawe, Chris Leaves, Marion Taylor, Sylvia, McCollin, Phil Lyons, Judith Chinnery, Fiona Stuart y Val Bean.

El curso se gestó en una conversación con Bill Utting que tuvo lugar en Copenhague, y hay que agradecer su realización al apoyo de los colegas del Departamento de Asistencia Social de la Universidad de Bristol, sobre todo el de Annette Holman, y más adelante el de Renee Daines, Walter Barker, Roger

© Ediciones Morata, S. L.

CLOUGH, Allan BROWN y Cherry ROWLINGS. Gracias, también, a Christopher BEEDELL que supervisó la beca de investigación de Elinor sobre Servicios Sociales Personales, en Bristol, en cuyo proceso se realizó la primera versión del vídeo *Treasure Basket (Infants at Work).*

Brenda WRIGHT y John ROBINSON fueron de los primeros gestores de servicios sociales que vieron la necesidad de una formación adecuada e interdisciplinar para quienes ocupan cargos de responsabilidad en las escuelas infantiles. De ahí surgió una colaboración prolongada para gran beneficio de los alumnos, el curso y el servicio de atención de día de Leicestershire. Muchas de las ideas que se aplicaron en esos trabajos en colaboración han encontrado su sitio en este libro.

Para determinados capítulos, hemos recurrido directamente a la obra de Judy HACKETT, Sue FINCH, Veronica SHERBORNE y Christine LEAVES. Estamos agradecidas también, por sus consejos y comentarios generales sobre el borrador, a Dorothy ROUSE, Mary FAWCETT, Rebecca ABRAMS, Diane RYKEN, Linda OSBORN, Sophie LEVITT, Pat COE, Brenda WRIGHT, Diane HOUSTON, Dominic ABRAMS y Natasha BURCHARDT, y a Ellen JACKSON por ayudarnos con el índice.

Mucho de cuanto hemos expuesto en este libro proviene, además de contactos profesionales, de nuestra experiencia personal como madres y abuelas que trabajan. Damos las gracias a nuestros hijos y a nuestros nietos por las satisfacciones y las preocupaciones que nos han dado. Tal vez los adultos pierdan para siempre el espíritu de niño, pero donde podemos acercarnos más a él es en la intimidad de la vida familiar.

Escribir un libro también supone muchos trastornos familiares —la mesa de la cocina repleta de papeles durante semanas interminables, los pitidos del ordenador y el ruido de la impresora a horas intempestivas de la noche y de la mañana, largas conversaciones por teléfono en momentos inoportunos. Derek GREENWOOD y Seth JACKSON, quienes más los han sufrido, no han cesado en su tolerancia y han prestado mucha ayuda práctica.

Nuestra mayor deuda es la que nos debemos mutuamente: ninguna de las dos habría pensado en realizar este trabajo sola, y de haber sabido el compromiso que adquiríamos, quizá nos lo hubiéramos pensado dos veces.

Sonia JACKSON
Elinor GOLDSCHMIED

© Ediciones Morata, S. L.

Introducción

Se puede juzgar a una sociedad por su actitud hacia los más pequeños, no sólo en cuanto se dice sobre ellos, sino en cómo se expresa esta actitud en lo que se les ofrece a medida que se hacen mayores.

A pesar de los grandes avances que se han producido en el conocimiento sobre cómo se desarrolla un niño desde que nace hasta la madurez, en Gran Bretaña estamos lejos de reconocer seriamente la importancia que tienen los tres primeros años. Gran Bretaña carece de una política coherente sobre la atención y la educación de la infancia, lo cual significa que el mayor peso de la educación de la nueva generación recae casi por completo en los hombros de los padres jóvenes, en unas condiciones sociales que originan unos elevados niveles de estrés, tanto económico como psicológico. El poco valor otorgado a esta labor fundamental se refleja en el *status,* los salarios, las condiciones laborales y la ausencia de carrera profesional y de formación que ostentan quienes se ocupan a diario del cuidado de los niños en diversos servicios e instituciones.

Cada vez es más habitual en todos los países de Europa que los niños pasen al menos una parte del día fuera de sus hogares. En el caso de Gran Bretaña, las posibilidades son una escuela infantil o un centro infantil de la Administración local, un centro familiar, una escuela infantil laboral, la casa de una cuidadora, las llamadas familias adoptivas de día, o una escuela infantil de la comunidad, privada o atendida por voluntarios*.

* A lo largo de la obra, las autoras emplean diversas denominaciones para los centros infantiles, que se corresponden con realidades no siempre diferentes. Para facilitar al lector una mejor comprensión, le ofrecemos a continuación algunos de los términos ingleses, con la traducción que normalmente hacemos de ellos y una breve explicación de cada uno:

— *Day care centre:* Escuela infantil. Cualquier centro en el que se atiende a niños durante el día, mientras sus padres trabajan. Es un término general y no implica ninguna norma específica sobre horarios, edad de los niños (menores de 5 años) ni persona que lo administre.

— *Day nursery:* Escuela infantil. Centro de atención a niños de 3 meses a 5 años, que pueden estar administrados por los servicios sociales de alguna institución local, alguna organización benéfica o por una empresa. El horario suele ser de 8 ó 9 a 17 ó 18, durante 48 semanas al año.

© Ediciones Morata, S. L.

Aunque la diversidad de centros puede parecer impresionante, la realidad es que normalmente los padres tienen pocas opciones sobre qué forma de atención ofrecer a sus hijos, dado que ese tipo de servicios son irregulares y, en muchas zonas, inexistentes. Las mujeres exigen cada vez más el derecho a ejercer un trabajo remunerado, y existen pruebas fiables de que, al contrario de lo que se suele creer, esta circunstancia es beneficiosa tanto para ellas como para sus familias. Sin embargo, las escuelas infantiles de las autoridades locales hoy acogen casi exclusivamente los "casos prioritarios", a niños clasificados como de situación de riesgo de abuso o abandono, o a los que la Ley de la Infancia de 1989 define como "en estado de necesidad".

Parece inexcusable el hecho de que los sucesivos gobiernos de Gran Bretaña no hayan sabido invertir en los más pequeños, que son nuestro futuro, "la fuente de la vida", en las palabras de Gabriela MISTRAL. Al igual que casi todos los que durante los últimos quince años han hablado sobre la educación infantil, creemos que son necesarios grandes cambios en la política. Sin embargo, en esta obra sostenemos que la experiencia de los niños más pequeños en las escuelas infantiles se podría transformar, incluso en el marco actual insatisfactorio y con los recursos limitados de que se dispone, si se emplearan todos los conocimientos que existen acerca del desarrollo infantil.

Este libro se centra en los menores de 3 años que asisten a escuelas infantiles, porque lo que se ha escrito de ellos es muy poco si se compara con la extensa bibliografía sobre la educación infantil de los niños de 3 y 4 años. También se ocupa de los padres, porque en nuestra opinión no se puede establecer una distinción entre el bienestar de los padres y el de sus hijos pequeños.

— *Local authority nursery:* Escuela infantil que depende de las instituciones locales y que, por tanto, está sostenida con financiación pública, generalmente destinada a niños de grupos sociales muy marginales o que corren riesgos de ser sometidos a malos tratos. Atienden en horario completo o parcial, y algunas tienen servicio de comedor.

— *Residential nursery:* Internado de educación infantil para niñas y niños que presentan graves minusvalías físicas y psíquicas y que requieren cuidados muy especializados. En las dos últimas décadas las políticas de atención a la infancia optaron por su desaparición apostando por trasladar esos cuidados especializados tanto a los centros escolares como a los hogares familiares.

— *Workplace nursery*: Escuela infantil laboral. Centro que los empresarios ponen a disposición de sus empleados (en ocasiones se ofrecen plazas al público en general). Las instituciones académicas también suelen ofrecer este servicio.

— *Nursery school:* Escuela infantil. Centros para niños de 3 y 4 años, que dependen de la Administración educativa, y muchas veces están integrados en centros de primaria. Suelen tener un horario muy limitado, a veces sólo media jornada, y cierran durante las vacaciones escolares.

Agradecemos la colaboración de Sonia JACKSON, una de las autoras, que ha contribuido en esta aclaración y en otras que aparecen en algunas de las notas del traductor a lo largo del libro.

En España, una vez que entró en vigor la Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) la amplia variedad de instituciones destinadas a la infancia de 0 a 6 años pasó a depender o a estar supervisada por las Consejerías de Educación de las comunidades Autónomas y del Ministerio de Educación y Ciencia. Las distintas denominaciones que antes tenían estos centros (guardería, kindergarten, jardín de infancia...) se sustituyeron por el término único de "escuela infantil".

En la mencionada Ley Orgánica se establecen dos ciclos en esta etapa: de 0 a 3 años y de 3 a 6 años. Se reconoce el carácter educativo de este período y se establece que estará a cargo de maestros y maestras (educadores y educadoras) con la especialidad correspondiente. Para el primer ciclo se admite la posibilidad de otros profesionales pero con una cualificación apropiada, reconocida por el MEC o por las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. *(N. del R.)*

© Ediciones Morata, S. L.

Pretendemos que el libro sea útil a personas de diferentes ámbitos: a las que atienden a los hijos de otros día tras día en centros o en sus propias casas; a los gestores y a los organizadores de los servicios de atención de día; y a aquellos cuyo trabajo consiste en fijar y mantener criterios. El libro será interesante también para los administradores, para quienes trabajan para la comunidad y para un amplio abanico de especialistas relacionados con los niños y con sus familias. Pensamos que es fundamental que estas personas, que normalmente trabajan distanciados de los niños, comprendan cómo las decisiones sobre gestión y recursos afectan a la experiencia diaria del niño, más allá del control de quienes trabajan cara a cara con él. También los padres encontrarán el libro útil para valorar el tipo de atención de que pueden disponer, tanto en favor de la felicidad de sus hijos como para su tranquilidad de ánimo. A medida que los padres estén más informados, confiamos en que insistirán en su demanda de una atención más sensible y estimulante y tendrán más que decir sobre cuanto ofrecen a sus hijos.

Durante los últimos años, a medida que los psicólogos desarrollan formas cada vez más complejas de observar y medir la conducta de los bebés desde sus primeros momentos de vida, el conocimiento sobre cómo aprende y se desarrolla un niño se ha ampliado enormemente. Muchos de los estudios sobre el desarrollo y el aprendizaje que tienen lugar durante la infancia, y que son de gran importancia para los que trabajan en escuelas infantiles, se esconden en revistas y textos académicos. Hasta hoy, quienes cuidan a los niños han recibido pocas orientaciones sobre la forma en que deberían cambiar lo que hacen a la luz de esos conocimientos. Pretendemos hacer éstos más asequibles, mostrando cómo guardan relación con la práctica cotidiana de los centros de atención infantil, tanto en la esfera administrativa como en el contacto directo con los niños y los padres.

En los capítulos siguientes planteamos la idea de que todos los aspectos del entorno de una escuela infantil pueden contribuir de forma importante tanto al bienestar emocional como al desarrollo cognitivo de los pequeños. Hoy, cuando está demostrado que los bebés aprenden incluso en el seno materno, ¿cómo se puede justificar la división artificial entre cuidado y educación, que durante tanto tiempo ha prevalecido en los centros para niños menores de 5 años?

Pero el conocimiento solo no basta. Un buen cuidado de los niños no sólo debe ser educativo, sino también receptivo; debe estar informado por una manera imaginativa de entender las experiencias y los sentimientos de los pequeños, en especial cuando están separados de sus padres. Por eso insistimos en la necesidad de que los educadores infantiles observen sistemáticamente y con detenimiento a los niños que atienden, que reflexionen sobre sus observaciones y que las compartan y analicen con los padres y entre ellos. Siempre que es posible presentamos las analogías entre lo que les ocurre a los niños y lo que normalmente experimentamos como adultos. Puesto que casi todos los recuerdos anteriores a los 3 años se pierden, ésta es una de las pocas maneras de que disponemos para intentar comprender las sensaciones y los sentimientos de un niño pequeño.

Describimos y explicamos tres innovaciones particulares que se derivan de los principios señalados antes: el sistema de la persona clave, el “Cesto del tesoro” y el juego heurístico. Las tres se han introducido con éxito en las escuelas

© Ediciones Morata, S. L.

infantiles de Gran Bretaña y de otros países, pero para muchos lectores serán una novedad. También hemos incluido un capítulo importante sobre el uso del espacio exterior, con propuestas pormenorizadas para transformar la acostumbrada parcela llana y rectangular en una zona amplia de aprendizaje.

Coincidimos con la *Commission for Racial Equality* (Comisión para la Igualdad Racial) (1990) en que la semilla del prejuicio y la discriminación se siembra en la infancia. Ha costado mucho que esta idea calara en las instituciones de educación infantil, pero es tan relevante para los niños menores de 3 años como para los mayores, y tan importante en las zonas de población blanca como en los lugares en que se mezclan diferentes culturas. A lo largo del libro destacamos la necesidad de ser conscientes de los mensajes que transmitimos a los niños a través de nuestros actos, de nuestras palabras y del ambiente que les creamos. Confiamos en que nuestros lectores se opondrán, como nosotras, a cualquier forma de discriminación. El problema estriba en encontrar modos de expresar estas creencias en la práctica diaria.

No suele ser fácil. Por ejemplo, el carácter sexista de la lengua inglesa plantea muchos problemas a las autoras. "El o ella" *(he or she)* se hace odioso cuando se repite a menudo, pero "ellos" *(they)*, que se suele emplear para soslayar el problema, produce un efecto despersonalizador*. Queríamos referirnos a los niños individuales, acentuar su individualidad. En este libro hemos llegado a la solución de imaginar que el niño es chico en un capítulo, y chica en el otro (excepto cuando hablamos de alguno en particular)**. En principio deberíamos haber empleado el mismo sistema cuando nos referimos al personal, pero nos pareció innecesario, pues sabemos que la gran mayoría de quienes trabajan en centros de atención a niños son mujeres, y existen pocos indicios de que la situación vaya a cambiar en un futuro próximo. Naturalmente, esto hace aún más importante que las mujeres que trabajan con niños sean conscientes de cómo ellas mismas han estado influidas por los estereotipos de sexo tradicionales, para que puedan evitar la transmisión de actitudes que perpetúan la desventaja.

Los niños pequeños y sus padres tienen derecho a esperar que el amplio conocimiento sobre el desarrollo infantil que hoy poseemos conforme los servicios que ellos tanto necesitan. Las actitudes hacia los niños están cambiando. Hemos abandonado ya la idea de que, por el simple hecho de que sean muy jóvenes, sus pensamientos y sus sentimientos no importan, pero todavía nos sentimos frustrados y perplejos a menudo en nuestros esfuerzos por comprender lo que intentan decirnos los niños pequeños. Del mismo modo, mucho de lo que hacemos y decimos los adultos debe de parecerles desconcertante. Quisiéramos pensar que este libro pueda contribuir en alguna pequeña medida a salvar ese vacío en nuestra comprensión mutua.

---

* En español tampoco "ellos" soslaya el problema, ya que existe también "ellas". *(N. del T.)*

** Mantenemos este criterio en la edición española: en los capítulos pares se utiliza "niña/niñas" para referirse a los dos géneros. *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO PRIMERO

Valores y principios

Quien quiera hacer el bien a otro, debe hacerlo en los pequeños detalles.
William BLAKE, 1804.

Éste es un libro para profesionales, y más que abarrotar el texto con referencias a estudios teóricos y conclusiones de investigaciones, que a los lectores más interesados en aplicar las ideas en su propio trabajo les podrían parecer irrelevantes, en general hemos dejado que la teoría estuviera implícita. Sin embargo, se verá que todo el planteamiento de la obra se asienta en un determinado conjunto de valores y de puntos de vista.

Digamos, para empezar, que aceptamos que los niños nacen con su propia formación genética y sus predisposiciones y personalidad distintivas. Sin embargo, creemos que lo que les ocurre a partir de su nacimiento tiene mayor importancia en el proceso que determinará el tipo de personas que van a llegar a ser. Esto supone una gran responsabilidad para quienes les atienden durante los principales años de su formación.

Política y práctica

Esta responsabilidad va más allá de las preocupaciones del trabajo cotidiano; las personas que actúan con niños pequeños deben comprender que su trabajo particular se inserta en el marco general de los servicios a las familias. Para que puedan ofrecer las mejores experiencias a los niños que tienen a su cuidado, también deben ser capaces de distanciarse de su quehacer inmediato para ver las cosas desde un punto de vista más amplio.

La razón oculta de que los servicios para niños menores de 5 años sean tan inadecuados y fragmentados en Gran Bretaña es que se considera que el cuidado y la educación de aquéllos es un asunto privado de los padres, más que la responsabilidad compartida de toda la sociedad (JACKSON, 1992). En consecuencia,

© Ediciones Morata, S. L.

ningún gobierno posterior a la guerra ha estado dispuesto a conceder mucha prioridad a la inversión en la atención de los niños y en el apoyo a los padres.

Los que trabajan con niños pequeños tienen hoy acceso a información objetiva detallada sobre la atención y la educación infantil en otros países (MELHUISH y MOSS, 1991; SYLVA y MOSS, 1992). En la comparación se advierte cuán retrasados nos hemos quedado como consecuencia de las políticas con poca visión de futuro de los sucesivos gobiernos. En Suecia, Dinamarca, Francia e Italia se apoya de múltiples formas a los padres en la educación de sus hijos. En nuestro país, los padres sólo reciben ayuda cuando ya se ve que están fracasando y cuando en el proceso tal vez ya han dañado considerablemente a sus hijos.

Se trata de una política contraproducente en donde la ausencia de una atención infantil asequible desempeña una parte fundamental. Un tercio de los niños menores de 5 años viven en la pobreza, muchos de ellos como consecuencia de la inexistencia de centros donde se les atienda, lo que facilitaría el que sus madres pudieran trabajar (COHEN, 1988). A su vez, la presión de la pobreza dificulta mucho que los padres puedan atender las necesidades de sus hijos (GILL, 1992).

Al igual que los niños y los padres, quienes ofrecen los servicios de atención infantil, públicos y privados, padecen esta situación. A medida que la atención de los servicios sociales se convierte más que nunca en el brazo protector del niño, los educadores infantiles se encuentran, muchas veces con poca ayuda o con escasos recursos adicionales, cuidando de un grupo de niños que provienen todos de familias con problemas y que muestran síntomas de alteraciones y de retraso en el desarrollo.

Por otro lado, los centros privados se enfrentan al dilema de cómo ofrecer una atención de calidad sin subir los precios, que pocos padres se pueden permitir. La Ley de la Infancia de 1989 dispone que las autoridades locales controlen, regulen y revisen los servicios privados, pero, como ha señalado Gillian PUGH (1992a), la inspección sola no va a crear servicios nuevos ni dará calidad a los que ya existen. Nuestras conversaciones con organizadoras de escuelas infantiles privadas apuntan a que el efecto más probable sea el de una grave irritación.

Es importante que los que trabajan en el cuidado de los niños sean conscientes de estas cuestiones políticas, si no quieren verse abrumados y apunten sus frustraciones hacia blancos equivocados: los padres, los colegas o los gestores. Al contrario, deben unir sus fuerzas a las de otros profesionales para hablar con mayor eficacia en nombre de los niños, que no tienen voz propia. En el Capítulo IV afirmamos que este tipo de conciencia constituye un aspecto esencial del desarrollo y la formación de las educadoras, del mismo modo que lo es la comprensión del desarrollo cognitivo social y afectivo del niño, del que pasamos a ocuparnos.

Libertad y estructura

Muchos libros sobre el desarrollo infantil empiezan con los filósofos del siglo XVIII ROUSSEAU y LOCKE. El primero pensaba que los niños deben disfrutar de la máxima libertad para que puedan florecer su capacidad y su creatividad naturales; el segundo, que la mente del niño es una *tabula rasa,* un lienzo en blanco

© Ediciones Morata, S. L.

en el que hay que escribir todo lo que aprende. Los pioneros de la educación de la primera infancia, FROEBEL, las hermanas MACMILLAN, Susan ISAACS, estaban muy influidos por la opinión de ROUSSEAU, que caló en la tradición británica de la escuela infantil y el movimiento de grupos educativos y lúdicos para niños, y ha dominado hasta hace poco el pensamiento y la práctica de todo trabajo con niños pequeños.

En cierto modo, nos decantamos por el bando de ROUSSEAU. Por ejemplo, creemos que una parte importante del trabajo de un adulto que atiende a un niño pequeño es procurar que éste sea *feliz* durante el mayor tiempo posible. La vida ya conlleva bastantes penas y frustraciones para que de forma deliberada le añadamos aún más mediante prácticas de educación del niño estrictas, punitivas o molestas. Por otro lado, no creemos en absoluto que la libertad ilimitada vaya a conducir a la felicidad o a un desarrollo óptimo. Por consiguiente, aunque pueda parecer que adoptamos una postura típicamente no intervencionista cuando animamos a que siempre que sea posible el adulto se comporte como facilitador, más que como director de las actividades del niño, lo hacemos en el contexto de un entorno que ha sido planificado y organizado con cuidado.

Los mayores desempeñan un papel importante en la formación de la conducta de los niños, pero pueden optar por representarlo con medios autoritarios o con medios cooperativos, con el mandato o con la negociación. Existen pruebas de que lo segundo es con mucho lo más eficaz, y además evita mejor el conflicto y la angustia. Por eso insistimos mucho en que las educadoras negocien con los niños y que no les coaccionen, y también en la necesidad de que los adultos ayuden a los niños a que negocien entre ellos.

La importancia del juego

La contribución del juego al desarrollo infantil es un tema que está bien ilustrado por el efecto del péndulo. Las actitudes que DICKENS parodiaba en *Hard Times* ("Tiempos difíciles"), según las cuales el juego era una actividad frívola carente de valor si se compara con el aprendizaje de informaciones útiles, pervivieron de forma un tanto diferente hasta después de la guerra. Jugar era lo que hacían los niños cuando no estaban bajo el control de los mayores, en el mejor de los casos para ocupar el tiempo y siempre en oposición al "sentarse tranquilos y ser buenos" o a otros tipos de actividad más útiles. Sin embargo, como describe MEADOWS (1986), la idea opuesta de que "el juego es el trabajo de los niños" ha vivido una época de predominio considerable en la teoría psicológica y educativa.

En los últimos años han aparecido signos de una valoración más crítica de la función del juego y de su relación con el aprendizaje y los logros posteriores de la persona adulta. SMITH (1984) ha observado que los estudios experimentales no han aportado pruebas concluyentes de que dedicar más tiempo al juego conduzca a mejorar el desarrollo del lenguaje, la resolución de problemas, la creatividad o la integración social.

Un problema para cuidadoras y educadoras infantiles, y para quienes dirigen grupos infantiles para actividades lúdicas y educativas, ha sido siempre convencer a los padres de que su hijo está bien ocupado cuando "simplemente juega". Tal vez los padres tengan alguna razón para oponerse a la ortodoxia dominante.

© Ediciones Morata, S. L.

En muchas culturas se otorga poca importancia al juego; no se hace ningún esfuerzo por facilitar a los niños juguetes elaborados, y aunque se les ve jugar espontáneamente, su actividad no se corresponde con ningún tipo de atención por parte de los mayores. Sin embargo, aparentemente, los niños se desarrollan en perfecta normalidad y no tienen problemas en la escuela. Parece, al menos en lo que se refiere al éxito académico y profesional, que otras características del entorno pueden ser más importantes que haber tenido la oportunidad de jugar libremente durante la infancia.

Si nos fijamos en los grupos étnicos que al parecer han conseguido que sus hijos se desarrollen a pesar de unas condiciones sociales adversas, por ejemplo, los judíos de Nueva York o los inmigrantes asiáticos de Gran Bretaña, podríamos destacar la importancia de la interacción del adulto y el niño, la integración de éste en actividades adultas centradas en el hogar, la expresión abierta de afecto, un respeto por el aprendizaje y la alfabetización y el reconocimiento del éxito educativo como factor clave para determinar las oportunidades en la vida.

Con esto se demuestra que el juego es sólo un elemento del desarrollo infantil; mucho más relevantes son la preocupación y la atención de los mayores. No obstante, como se verá, consideramos realmente que el juego es de gran importancia en cualquier lugar en que se atienda a niños. Existen buenas razones pragmáticas para esta consideración. Hay que ocupar las largas horas que los niños pasan en la escuela infantil. Los que están aburridos son quisquillosos y tristes. Cuanto mejor sea la calidad de las oportunidades lúdicas que se les ofrezcan, más agradable será la experiencia, tanto para ellos como para los adultos.

La otra razón es que, si bien las pruebas que aportan las investigaciones en favor del aprendizaje mediante el juego tal vez no sean concluyentes, desde luego no existen pruebas mejores *en contra* que pongan en entredicho una experiencia práctica de cincuenta años. Lo que aprendemos a hacer, quizá, es diferenciar mejor entre diversos tipos de juegos, y redescubrir la verdad de la afirmación de John Stuart MILL en el sentido de que el *push-pin** no es tan bueno como la poesía. En otras palabras, es correcto y razonable valorar algunos juegos mucho más que otros, para crear condiciones en las que sea más probable que los niños escojan determinadas actividades, para favorecer el juego complejo y de concentración más que revolotear de una cosa a la otra. Saber hacerlo sin recurrir a la fuerza y a la coacción es una labor muy cualificada, que requiere un completo conocimiento personal de cada uno de los niños, y un número de personas mayores adecuado al de los niños.

La calidad de los juegos que hemos observado en los centros de educación infantil de Gran Bretaña es notablemente superior si se trata de centros que dependen de la Administración educativa. Cuando se trata de niños menores de 3 años, ni siquiera existe un cuerpo de conocimientos al que se pueda recurrir, lo cual constituye una de las razones por las que hemos dedicado una parte importante de este libro a la provisión y organización de oportunidades lúdicas para estos niños más pequeños.

---

* Un juego que se solía practicar en los *pubs. (N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

Cuidado y educación

El debate sobre el juego se plantea en el contexto de la escuela infantil como un entorno total en el que cada aspecto de la organización y cada actividad que se ofrece contribuyen al desarrollo y al aprendizaje del niño.

Gran Bretaña no es el único país que ha heredado una división entre el cuidado que ofrecen los profesionales de la salud, principalmente a los niños pobres, y la educación prestada como un servicio general, a cargo de los maestros. Pero es el único país donde esta distinción se ha mantenido hasta nuestros días, y sin duda se ha intensificado. Esto se debe en parte a la curiosa idea de que los niños realmente no aprenden nada hasta que empiezan la escolarización obligatoria —antes no hacen sino ocupar el tiempo— y en parte a que las escuelas infantiles de las administraciones locales están controladas por los departamentos de servicios sociales que no consideran que la educación sea asunto suyo. (Esta división se refleja de forma más clara aún en el servicio que se presta a los niños en régimen de internado o en familias adoptivas [JACKSON, 1988].)

En el caso de las escuelas infantiles que dependen de la Administración y de los responsables de los niños, esto ha significado que los propios niños más necesitados de una atención con un alto contenido educativo sean quienes menos probabilidades tengan de recibirla (JACKSON y JACKSON, 1979; OSBORN y MILBANK, 1987). Los centros combinados, que se crearon para ofrecer educación y cuidado a los niños, siguen reflejando las divisiones profesionales establecidas (FERRI, 1981). Hemos oído incluso clasificaciones de niños “sociales” o “educativos”, como si los que más sufren la necesidad y que ocupan las plazas “prioritarias” de los centros de atención no necesitaran recibir educación.

Por desgracia, esta idea se refleja muy pobremente en lo que se les ofrece. Es curioso que, aunque los recursos con que cuentan los niños menores de 5 años menos favorecidos de Estados Unidos están dominados por la idea de la educación compensatoria y la prevención del fracaso escolar (todo el programa *Head Start*,* por ejemplo), Gran Bretaña nunca contó con este tipo de provisión, y de hecho ha desaparecido. Tal vez no es casualidad que sea una estadounidense, Kathy SYLVA, una de las pocas personas que siguen defendiendo con fuerza esta posición (SYLVA, 1991).

Estamos totalmente de acuerdo con su idea de que el contenido educativo de la atención a los niños menos favorecidos requiere un énfasis especial, y que entre las personas que se ocupan de ellos deben figurar algunas expertas en educación. Todos los que trabajan con niños deben comprender la importancia educativa de su trabajo y estar familiarizados con las exigencias del currículum nacional, para que las experiencias de los niños que atienden no sólo sean satisfactorias por sí mismas, sino que fomenten cualidades, como la concentración y la tenacidad ante las dificultades, que les situarán en buena posición en los próximos años escolares.

---

* Programa de educación compensatoria, normalmente de educación infantil, para niñas y niños de poblaciones en situación de desventaja social, económica y cultural. Este proyecto educativo surge originariamente en Estados Unidos en la década de los sesenta, bajo la Administración de Lyndon Johnson, destinado a hacer frente a la pobreza y marginalidad de colectivos, principalmente de raza negra. *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

En nuestra cultura, la clave del éxito educativo está en el dominio del lenguaje (y, en menor medida, del cálculo elemental). Por esta razón, al menos, se debe iniciar a los niños en el contacto con los libros a una edad muy temprana y ayudarles a que los vean como una fuente de interés y de placer. Existen pruebas de que aprender a leer con facilidad está íntimamente relacionado con que al niño se le haya leído desde pequeño y a menudo (WELLS, 1985). Una de las mejores cosas que las escuelas infantiles pueden hacer con los padres es animarles a que lean y comenten cuentos a sus hijos desde la infancia, y enseñarles cómo ayudar a los niños a leer solos tan pronto como sientan interés por hacerlo.

Las relaciones en las escuelas infantiles

Si las escuelas infantiles no han conseguido ofrecer un entorno educativo estimulante, tampoco han sabido atender las necesidades afectivas de los niños. En este punto, nuestra posición teórica parte del trabajo fundamental de BOWLBY sobre el apego y el distanciamiento (BOWLBY, 1969/1982). Es decir, damos mucha importancia y valor al apego entre cada uno de los niños y los adultos, y reconocemos el dolor agudo que producen los trastornos que sufre ese trato por falta de sensibilidad o, en su caso, porque no existía previamente. Ahí está la base del sistema de la persona clave que describimos en el Capítulo III, y que está diseñado para favorecer una relación especial entre un niño, su familia y una educadora determinada.

Tanto los estudios de SCHAFFER sobre los apegos múltiples (SCHAFFER, 1977), como las pruebas más recientes acerca de los efectos de la atención infantil (MOSS y MELHUISH, 1991) han demostrado el error de quienes se apoyan en la obra de BOWLBY para oponerse a los servicios de cuidado de niños, pero esto no significa que todas las reflexiones originales de éste no sean válidas. Merece la pena observar que RUTTER (1972), que más que cualquier otro fue responsable de hacer una nueva evaluación de la tesis original de BOWLBY, matizó la idea de éste de que a un niño menor de 3 años no le infligía ningún dolor pasar algún tiempo alejado de su madre, especificando la necesidad de que el niño sea capaz de establecer unas relaciones seguras y estables con otra persona que le atienda. Sin embargo, los estudios sobre las escuelas infantiles tal como están organizadas apuntan a que en general no consiguen ofrecer estas oportunidades. Diversos informes sobre investigaciones (BAIN y BARNETT, 1980; MAYALL y PETRIE, 1983; VAN DER EYKEN, 1984) recogen el hecho de que en las escuelas infantiles el personal se renueva muy a menudo, lo que significa muchos cambios de cuidador para el niño y un bajo nivel de interacción de éste con el adulto. Se han hecho observaciones semejantes sobre centros de atención infantil de Estados Unidos, y CLYDE habla de la situación en Australia:

> Resultaría alarmante enumerar todos los centros que ofrecen pocas oportunidades para que los adultos y los pequeños establezcan unas relaciones especiales de apego y de amistad, o que no reconocen que éstas constituyen una parte fundamental de su programa diario.
>
> (CLYDE, 1988.)

© Ediciones Morata, S. L.

Para TIZARD (1991) una ratio adultos/niños elevada es el elemento clave de una atención infantil de calidad, pero en nuestra opinión no es una condición suficiente, a menos que la organización del centro asegure unas ocasiones regulares en las que una educadora determinada preste atención minuciosa a un niño determinado.

Esto es importante sobre todo en el caso de los niños pequeños por dos razones: porque necesitan un aseo corporal íntimo permanente, y porque su capacidad de comunicación está en fase de desarrollo. Los estudios realizados en Estados Unidos demuestran que los niños que participan en programas de atención de día con cuidadoras más sensibles suelen tener un desarrollo cognitivo y del lenguaje mejor y más competencia social. Pero la sensibilidad depende de la familiaridad. Los pequeños empiezan a comunicarse con unos gestos o un lenguaje idiosincrásicos que pueden resultar carentes de significado para cualquiera, menos para la cuidadora que los conoce bien.

Las pruebas que avalan la necesidad de favorecer las relaciones personales en la atención a los niños son de peso pero no indiscutibles. Como señalan ROUSE y GRIFFIN (1992), quienes trabajan en el desarrollo infantil en otros países, por ejemplo en Japón, China e Italia, entienden que la atención en grupo constituye un antídoto contra la atención y el apego excesivo maternales, que resultan sofocantes. No vamos a discutir esta postura, aunque pensamos que es menos relevante en el contexto cultural de Gran Bretaña, pero desde luego no es un argumento válido en contra del sistema de la persona clave por el que abogamos aquí, que sólo pretende asegurar un cuidado sensible y cariñoso por parte de un adulto durante determinadas horas del día.

Sin embargo, nuestras razones se asientan menos en la investigación que en la experiencia subjetiva: la observación de que a lo largo de nuestras vidas buscamos las relaciones individuales y nos gusta sentirnos importantes para una persona. Así ocurre sobre todo en situaciones estresantes. Si nos preocupa la felicidad presente de los niños y su desarrollo futuro, debemos otorgar atención a este tipo de conocimientos.

Padres e hijos

La importancia de los padres en la vida de los hijos es inmensamente superior a la de cualquier otra persona, una realidad que los centros escolares y las escuelas infantiles han tardado en reconocer. Hasta hace pocos años existía una división casi completa entre lo que se pensaba y lo que se escribía acerca de los pequeños. Los manuales de psicología y las orientaciones para el cuidado infantil pensadas para los padres ponían mucho énfasis en la importancia de la interacción de la madre y el hijo, casi hasta la exclusión de otro tipo de relaciones, mientras que en la formación de los maestros y de los profesionales de escuelas infantiles se ignoraba prácticamente a la familia.

En los últimos años, el trabajo de educador infantil en Gran Bretaña ha cambiado drásticamente, de forma que, al menos en el caso de las escuelas infantiles de las autoridades locales y de los centros familiares, se espera que el centro trabaje con los padres de forma activa, y así se especifica habitualmente en la declaración de objetivos. Se ha desarrollado un vocabulario total-

© Ediciones Morata, S. L.

mente nuevo para describir la relación entre las cuidadoras y los padres, pero son unos términos que a menudo no denotan otra cosa que mucha buena voluntad.

Por ejemplo, aunque "trabajo conjunto con los padres" constituye una aspiración común, que aparece en muchas declaraciones de metas y de objetivos y en escritos publicitarios, la realidad es escurridiza. Gillian PUGH y Erica DE'ATH visitaron 120 centros para analizar hasta qué punto los servicios se planificaban, se ponían en práctica y se prestaban en colaboración con las familias, pero a medida que el proyecto avanzaba "fueron tan pocas las cosas que verdaderamente se podían considerar un trabajo conjunto", que para poder seguir con la investigación fue preciso extender el estudio a todos los aspectos de la participación de los padres (PUGH y DE'ATH, 1989). DAINES y sus colegas (1990) llegaron a una conclusión parecida en su estudio de los centros familiares de Barnardo, que se dedicaba explícitamente al trabajo conjunto. Concluyeron que la relación de poder entre los profesionales y los padres era tan desigual que la colaboración en el sentido de apoyo mutuo, alianza y control compartido no era posible, y se debía sustituir como objetivo por "la máxima participación posible".

Pero la implicación y la participación son también palabras que pueden significar muchas cosas diferentes. Existe el peligro de considerar a todas las familias como clientes del trabajo social, más que como personas que utilizan un servicio. No se entiende la implicación como una forma de permitir a los padres que influyan más en cómo se atiende a sus hijos en la escuela infantil, sino como una forma de cambiar su modo de comportarse con el niño, "mejorando sus habilidades como padre o madre". Como sostienen NEW y DAVID (1986), en demasiadas ocasiones esto puede significar que las actitudes y los valores de los educadores infantiles se impongan a personas de una clase y una cultura que les han llevado a tener unas prioridades y unas preocupaciones diferentes. Cuando todos los niños de un centro han llegado a él explícitamente porque alguien ha considerado que el cuidado que recibían de sus familias era inadecuado, al personal del centro le resulta difícil no desarrollar una idea estereotipada acerca de los padres, lo cual constituye una de las razones por las que nos oponemos decididamente a este tipo de servicios segregados.

Preferimos el modelo que destaca la importancia de unas buenas relaciones de trabajo con los padres en interés del bienestar del niño, pero que reconoce absolutamente la primacía de la familia en el mundo de éste. El objetivo consiste en conseguirle una continuidad y una constancia, de modo que lo importante es asegurar la mejor comunicación y comprensión entre los educadores infantiles y quienes seguirán dispensando los mayores cuidados al niño. Establecer unas buenas relaciones es fundamental, pero es fácil que "la implicación" se convierta en un objetivo en sí misma, desviando así la energía de las educadoras, que mejor se emplearía en perfeccionar la experiencia diaria de los niños.

Esto no significa en absoluto devaluar el trabajo de los centros familiares que ofrecen una variedad de servicios a la comunidad. El *Pen Green Centre*,* que tan bien funciona en la olvidada ciudad industrial de Corby, demuestra cómo pueden

* Centro multiusos familiar de Corby, en Northamptonshire, que se ha hecho famoso por el trabajo innovador que realiza con las familias de una zona desindustrializada muy pobre. Su directora, Margy WHALLEY, es autora de varios libros y artículos. *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

atenderse de forma equilibrada las necesidades de los padres y de sus hijos sin tener que supeditar las unas a las otras (WHALLEY, 1992).

Es una cuestión de recursos y de actitudes. Una escuela infantil cuyo personal tenga solamente en cuenta el cuidado directo de los niños, tendrá dificultades para seguir los necesarios procesos de consulta, análisis y formación, y el tiempo que emplee en trabajar con los padres tendrá que restarlo al que dedique a los niños. Un centro familiar o infantil debe ofrecer toda una variedad de recursos para la educación y el esparcimiento de los adultos, que pueden mejorar la calidad de vida de los padres y con ello, indirectamente, la de los niños. El peligro radica en intentar hacer demasiadas cosas sin los medios adecuados, y acaso también en la pretensión de imponer un modelo único a personas que tienen unas necesidades y una forma de vida muy diversas, a las que la etiqueta de "padres" les otorga una uniformidad engañosa.

Combatir la discriminación

En la práctica, la palabra "padres" significa "madres" nueve veces de cada diez. Nos debatimos entre el deseo de llamar a las cosas por su nombre y nuestra firme convicción de que el padre debe participar en la educación del hijo en la misma medida que la madre. Los profesionales de la infancia han de asumir parte de la responsabilidad de asentar el principio de que la madre no es la cuidadora primaria. En este sentido, nos viene a la memoria el ejemplo del controlador de Sanidad* que cita Brian JACKSON (1984) que cuando le abría la puerta el padre con su bebé en brazos, exclamaba: "¿Qué hace usted con el pequeño? ¿Dónde está su mujer?"

Sin embargo, debemos admitir que el deseo de incorporar al padre en el mundo de la primera infancia refleja unos valores que la mayoría de los autores que se ocupan del tema aceptan de forma implícita, pero no así otras muchas personas.

En el Capítulo IX incluimos un estudio sobre las formas de abordar la práctica no discriminatoria en los centros de atención infantil. Probablemente sea cierto que en estos momentos en el mundo de los servicios sociales y de la educación existe un amplio consenso al respecto, un punto de vista que podríamos llamar políticamente correcto. Además, las posturas antirracistas cuentan con el respaldo legal de la Ley de Relaciones Raciales de 1976, y la Ley de la Infancia de 1989, que reconocen y ofrecen medidas para contrarrestar el racismo en los servicios de atención al niño (LANE, 1990). El problema es que, como ocurre con el rol del padre, la población en general no comparte estas ideas, ni siquiera aquellas personas que son víctimas de la discriminación. ¿Cómo compaginamos nuestro compromiso con la igualdad de oportunidades y con la identidad de roles para ambos sexos con el compromiso de respetar las ideas y los deseos de los padres acerca de sus hijos? ¿Qué hacemos cuando un aspecto básico de su cultura es la distinción bien clara entre roles y responsabilidades de hombres y mujeres y la conducta que se considera apropiada para chicos y para chicas?

---

* Normalmente, enfermera de la Seguridad Social que hace visitas a domicilio para asesorar sobre el cuidado de niños en edad preescolar, ancianos, etc. *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

Creemos que no es posible adoptar una postura neutral, porque en nuestra opinión esto no significa más que perpetuar la discriminación. Una política antidiscriminatoria activa debe compensar las imágenes que envuelven constantemente a los niños fuera de la escuela infantil (SIRAJ-BLATCHFORD, 1992).

No obstante, debemos reconocer que lo que proponemos supone una afirmación de nuestros propios valores, que tal vez se opongan a los de otras personas. Poco cabe dudar de que el racismo y el sexismo, con la merma de oportunidades que conllevan, tienen sus raíces en las primeras experiencias de los niños, y de que es en esta edad cuando mejor se pueden tratar (DERMAN-SPARKS, 1989). Al mismo tiempo, la escuela infantil debe reconocer su función educativa y entablar un diálogo con los padres, y no limitarse a hacer caso omiso de sus opiniones. Nuestras propias ideas, como profesionales, han evolucionado a lo largo de muchos años, con la ayuda del trabajo en grupo, el estudio y la lectura. No es razonable esperar que la gente cambie completamente su manera de entender las cosas por el solo hecho de que su hijo asista a una escuela infantil.

Resumen

En este capítulo se presentan algunas de las ideas y de los valores en que se asienta la forma de entender la práctica que planteamos en este libro. En los primeros puestos de la lista está la responsabilidad compartida por el Estado y las familias de emplear los mejores conocimientos de que disponemos en el cuidado y la educación de nuestros niños más pequeños. Aunque la calidad de la atención que reciben los niños depende probablemente tanto de factores políticos y sociológicos como de lo que hacen sus cuidadores inmediatos, creemos que incluso en una estructura insatisfactoria existen muchas posibilidades de mejora.

La clave de una atención de calidad es el respeto por el niño como persona, que se expresa en las disposiciones diarias concretas. Los pequeños a quienes se cuida fuera de su hogar tienen derecho a unas relaciones cariñosas con una cuidadora particular, a que se les ofrezcan las mejores condiciones y materiales posibles para explorar y experimentar, adecuados a su edad, a que se valore su lengua y su cultura y a que los adultos que tienen más próximos trabajen en mutua armonía. En el capítulo siguiente proponemos formas de organizar un entorno que nos ayude a avanzar hacia estos objetivos.

© Ediciones Morata, S. L.