

Introducción: La educación y el cuidado en la primera infancia

^aJohn 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 coexistencia 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.