

El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia

Una publicación de recursos educativos abiertos de College of the Canyons

Producido por Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, y Maricela Tafoya

Revisado por Antoinette Ricardo

Editores: Alexa Johnson, Trudi Radtke, y Alex Gavilan

Portada: Ian Joslin and Anthony Flores

Versión 1.0

2020

Este texto se difunde a través del Proyecto LibreTexts de Recursos Educativos Abiertos (REA) (<https://LibreTexts.org>) y, al igual que los cientos de otros textos disponibles en esta poderosa plataforma, está disponible gratuitamente para leer, imprimir y «consumir». La mayoría de las páginas de la biblioteca, pero no todas, tienen licencias que pueden permitir a las personas hacer cambios, guardar e imprimir este libro. Consulte cuidadosamente las licencias aplicables antes de perseguir dichos efectos.

Los profesores pueden adoptar textos de LibreTexts existentes o remezclarlos para crear rápidamente recursos específicos del curso que satisfagan las necesidades de sus alumnos. A diferencia de los libros de texto tradicionales, los orígenes basados en la web de LibreTexts permiten una poderosa integración de funciones avanzadas y nuevas tecnologías para apoyar el aprendizaje.



La misión de LibreTexts es unir a estudiantes, profesores y académicos en un esfuerzo cooperativo para desarrollar una plataforma en línea fácil de usar para la construcción, personalización y difusión del contenido de REA para reducir la carga de los costos irrazonables de los libros de texto para nuestros estudiantes y la sociedad. El proyecto LibreTexts es una empresa colaborativa multiinstitucional para desarrollar la próxima generación de textos de acceso abierto para mejorar la educación postsecundaria en todos los niveles de educación superior mediante el desarrollo de un entorno de recursos de acceso abierto. El proyecto consiste actualmente en 14 bibliotecas interconectadas y que funcionan de manera independiente y que están siendo optimizadas constantemente por estudiantes, profesores y expertos externos para reemplazar a los libros convencionales en papel. Estas alternativas de libros de texto gratuitos se organizan dentro de un entorno central que está integrado tanto vertical (desde el nivel avanzado hasta el nivel básico) como horizontalmente (en diferentes campos).

Las bibliotecas de LibreTexts son [Desarrollado por MindTouch®](#) y cuentan con el apoyo del Proyecto Piloto de Libros de Texto Abiertos del Departamento de Educación, la Oficina del Rector de UC Davis, la Biblioteca de UC Davis, el Programa de Soluciones de Aprendizaje Asequible de la Universidad Estatal de California y Merlot. Este material se basa en el trabajo apoyado por la Fundación Nacional de Ciencias bajo el número de subvención 1246120, 1525057 y 1413739. A menos que se indique lo contrario, el contenido de LibreTexts [CC POR-NC-SA 3.0](#).

Todas las opiniones, hallazgos y conclusiones o recomendaciones expresadas en este material son de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la Fundación Nacional de Ciencias ni del Departamento de Educación de los EE. UU.

¿Tiene preguntas o comentarios? Para obtener información sobre adopciones o adaptaciones, póngase en contacto con info@LibreTexts.org. Puede encontrar más información sobre nuestras actividades en Facebook (<https://facebook.com/Libretexts>), Twitter (<https://twitter.com/libretexts>) o nuestro blog (<http://Blog.Libretexts.org>).



TABLE OF CONTENTS

Texto preliminar

- Página del título
- Página de información
- Table of Contents
- Licensing
- Agradecimientos
- Introducción

1: Introducción a la diversidad, equidad, cultura e identidad

- 1.1: Diversidad
- 1.2: Equidad
- 1.3: Inclusión
- 1.4: Resumen

2: La importancia de la cultura

- 2.1: Introducción
- 2.2: El papel de la cultura en el desarrollo
- 2.3: Mitos sobre la cultura
- 2.4: La capacidad de respuesta a la cultura y al lenguaje apoya el aprendizaje de los niños
- 2.5: Resumen

3: El desarrollo de la identidad en los niños

- 3.1: Introducción
- 3.2: Cómo desarrollan la identidad los niños
- 3.3: Cultura e identidad propia

4: La identidad profesional de los maestros y cómo promover la equidad

- 4.1: Introducción
- 4.2: El desarrollo de la identidad de los maestros
- 4.3: Resumen

5: Los ambientes del aula, materiales y enfoques apropiados para el desarrollo, la cultura y la lengua

- 5.1: Introducción
- 5.2: Prácticas apropiadas para el desarrollo
- 5.3: El plan de estudios en aulas multiculturales
- 5.4: Los enfoques del ambiente y el respeto a la diversidad cultural
- 5.5: El papel de la diversidad en los programas de primera infancia en todo el mundo
- 5.6: Sugerencias para tu programa y tu aula
- 5.7: Resumen

6: Multiculturalismo y justicia social en el aula: utilizando un plan de estudios sin prejuicios

- 6.1: Introducción
- 6.2: Metas
- 6.3: El papel del educador de la primera infancia
- 6.4: Prácticas para promover un aula multicultural
- 6.5: Un paso adicional con un aula sin prejuicios
- 6.6: Cuestiones de justicia social en el aula de la primera infancia
- 6.7: Resumen

7: Negociación y resolución eficaz de conflictos relacionados con cuestiones de diversidad

- 7.1: Diferencias y conflictos
- 7.2: Prevención de conflictos
- 7.3: Sobrellevando las diferencias culturales
- 7.4: Lidiando con las diferencias
- 7.5: Resumen

8: Raza, origen étnico y lengua

- 8.1: Introducción
- 8.2: Cultura, raza y origen étnico
- 8.3: Poblaciones de inmigrantes y refugiados
- 8.4: Estudiantes de dos idiomas

9: La diversidad en las estructuras familiares

- 9.1: Introducción
- 9.2: Resumen

10: La situación socioeconómica de las familias

- 10.1: Introducción
- 10.2: Resumen

11: Familias de niños con necesidades especiales o aquellos con necesidades especiales de atención médica

- 11.1: Introducción
- 11.2: Lo que los programas pueden hacer para ser inclusivos con todos los niños
- 11.3: Resumen

12: El género en niños pequeños

- 12.1: Introducción
- 12.2: Como pueden los niños aprender del género
- 12.3: El género como una cuestión de derecho social
- 12.4: Resumen

13: La religión en las familias

- 13.1: Introducción
- 13.2: Lo que los programas pueden hacer para apoyar a los niños con diferencias religiosas

- 13.3: Resumen
- 13.4: Resumen de seccion

14: La relación entre la experiencia personal y el desarrollo de prejuicios personales

- 14.1: Cómo se forman los prejuicios
- 14.2: El inicio del prejuicio
- 14.3: Resumen

15: La influencia de los estereotipos, prejuicios y la discriminación

- 15.1: Introducción
- 15.2: Los pensamientos se convierten en comportamientos
- 15.3: El odio se aprende y se puede "olvidar"
- 15.4: Derechos del niño
- 15.5: Lo que los niños ven y oyen en ambientes de cuidado infantil
- 15.6: Socialización en dos culturas
- 15.7: Resumen

16: La historia e influencia del privilegio sistémico, internalizado y la opresión

- 16.1: Introducción
- 16.2: Privilegio como marco de prácticas
- 16.3: El viaje hacia la equidad
- 16.4: Practicas para comprometer la diferencia, el privilegio y el poder
- 16.5: El lente culturalmente receptivo
- 16.6: Crear un cambio de paradigma
- 16.7: Resumen

Apéndices

- Índice
- Glossary
- Detailed Licensing
- Referencias

Licensing

A detailed breakdown of this resource's licensing can be found in [Back Matter/Detailed Licensing](#).

Agradecimientos

College of the Canyons desea extender su agradecimiento a las siguientes personas y organizaciones por permitir la producción de este libro de texto:

[Rectorado de los colegios comunitarios de California](#)

Rectora Dianne G. Van Hook

[Santa Clarita Community College District](#)

[Oficina de Educación a Distancia del College of the Canyons](#)

¿Tiene comentarios o recursos para compartir?

¿Viste un error tipográfico? ¿Quieres sugerir un cambio para mejorar el libro? Envíanos tus comentarios en esta [encuesta](#) .

¿Usaste este libro e hiciste cambios? ¿Creaste recursos suplementarios (PowerPoints, actividades, bancos de pruebas/cuestionarios, etc.)? Utiliza una licencia de Creative Commons y compártela con nosotros uniéndote y cargándola al [Grupo de Google](#) . Si tienes problemas, comunícate con Jennifer.Paris@canyons.edu .

¿Buscas recursos? Podrás ver lo que se compiló en el [Grupo de Google](#) .

Introducción

Esta introducción fue modificada desde el principio de la publicación *Family Partnerships and Culture (Asociaciones familiares y culturales en español)*, por el Departamento de Educación de California y utilizando la declaración de posición de *Avanzando en equidad en la educación en la primera infancia*, de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños. Estas sabias palabras enmarcan el propósito de este libro y el curso para el que se está utilizando, los cuales solo son el comienzo del viaje.

Aunque la mayoría de las familias utilizan algún tipo de cuidado fuera del hogar, los niños menores de cinco años continúan pasando la mayor parte de su primera infancia en el entorno familiar. En consecuencia, las familias continúan desempeñando un papel especialmente importante en la formación del curso del desarrollo temprano de los niños. Por esta razón, las familias son miembros invaluable en los programas para la primera infancia.

Guiadas por creencias y principios culturales, las familias seleccionan experiencias, transmiten actitudes e imparten conocimiento a sus hijos para prepararlos para la edad adulta. Por esto, es importante que el personal del programa aprenda a colaborar eficazmente con las familias. Para desarrollar una colaboración y aprovechar la familia como recurso principal, los educadores de la primera infancia deben acercarse, aprender y desarrollar colaboraciones sólidas con las familias. Este proceso requiere tener una actitud receptiva al aprendizaje y hacer un esfuerzo por comprender la individualidad de cada familia y la diversidad de las familias de donde provienen los niños.

Las prácticas culturalmente competentes son esenciales en el ambiente o entorno del aprendizaje temprano para formar colaboraciones auténticas con las familias para que promuevan el desarrollo de los niños. El conocimiento específico de los antecedentes culturales o multiculturales del niño y la vida en el hogar puede ser la clave para una enseñanza y aprendizaje efectivos. Este conocimiento es una herramienta valiosa para conectar lo que el niño ya sabe y valora con las nuevas competencias que los programas buscan fomentar. En la medida en que las políticas y enfoques de un programa estén informados, reflejen y sean congruentes con las experiencias del niño en el hogar, a los niños les resultará más fácil adaptarse a los requisitos del programa y cumplir con las expectativas de logro del programa. Un conocimiento más profundo de la vida familiar de los niños aumentará la probabilidad de que los programas de educación de la primera infancia satisfagan efectivamente las necesidades de los niños y se cumpla con éxito.

Esta es una tarea compleja, pero vale la pena. Comprender las condiciones sociales que los niños experimentan en el hogar se complica por la amplia diversidad de los niños que asisten a programas preescolares. Es posible que muchos educadores de la primera infancia, en virtud de sus antecedentes personales y capacitación, no hayan tenido la oportunidad de obtener el conocimiento y las experiencias que los prepararían para trabajar con niños cultural y lingüísticamente diversos. A la luz de esta posible falta de conocimiento y exposición, trabajar en estrecha colaboración con las familias puede ofrecer la oportunidad de explorar nuevas ideas y enfoques que mejoren el funcionamiento general del programa. A su vez, esto fortalecerá la capacidad de los miembros del personal para trabajar bien con los niños que encontrarán en las aulas en el siglo XXI.

Esto es especialmente importante porque algunos niños no se están progresando en los programas de la primera infancia tanto como se esperaba. Para esos niños, las dificultades tempranas para adaptarse a la escuela los ponen en un camino de bajo rendimiento académico, lo que puede tener graves consecuencias en sus vidas como adultos. Colaborar con las familias es un importante primer paso para mejorar dichos resultados. La atención a la cultura y el contexto de la familia aumenta la probabilidad de una colaboración efectiva con las familias la cual puede marcar una gran diferencia para el niño.

El conocimiento profundo de la familia y su contexto cultural puede proporcionar a los educadores de la primera infancia información sobre el pensamiento y el comportamiento del niño que son útiles en la planificación y las interacciones cotidianas. Además, honrar y celebrar públicamente a la familia refuerza la identidad positiva para el niño y promueve en los niños la idea de que el personal los valora.

El logro de estos objetivos requiere tanto una conciencia de la diversidad de las personas que nos rodean como la comprensión de uno mismo como un ser cultural. La doble finalidad es aumentar la conciencia de las diversas culturas del estado y reconocer cómo la propia cultura da forma a los comportamientos, actitudes y respuestas a aquellos que son diferentes. Específicamente, la competencia cultural incluye aprender sobre la vida familiar de los niños y desarrollar una comprensión profunda de la cultura de la familia. Esto, a su vez, requiere una comprensión de la influencia de la cultura de uno en relación con las personas que pertenecen a un grupo cultural diferente.

Se necesita un esfuerzo continuo para volverse sensible a las diferencias que son parte del mundo que nos rodea. Para los educadores de la primera infancia, esto significa tomar conciencia de que los niños a su cargo provienen de una variedad de

culturas. Esta conciencia debe ir más allá de los estereotipos superficiales. Los educadores deben ser conscientes de la etnia y el legado nacional de los niños con los que trabajan. Obtener información sobre su historial y antecedentes de las familias puede arrojar luz sobre su contexto, actitudes y valores. Esta información también puede arrojar luz sobre similitudes y conflictos históricos entre grupos que es importante conocer. Cuando se enfrentan a esta diversidad, los educadores de la primera infancia deben contrarrestar la tendencia humana de favorecer a aquellos que comparten las mismas actitudes culturales y cuyo comportamiento se alinea con los estándares culturales de uno y, por el contrario, ver con desaprobación la conducta de los grupos con creencias, valores y estándares de comportamiento que difieren de los de uno.

El proceso de autorreflexión cultural implica conocer la identidad y la comunidad cultural donde uno se desarrolló y aprendió de niño. También implica la conciencia de los antecedentes culturales propios, incluyendo el análisis de cómo los principios y creencias personales pueden influir en el enfoque de uno para trabajar con los niños y sus familias. Por ejemplo, los miembros del personal deben identificar y reflexionar profundamente en relación a sus propias suposiciones basadas en la cultura sobre aspectos importantes de la vida, como: la moral, la nutrición, los roles de género, el cuidado infantil, las relaciones entre padres e hijos, las muestras apropiadas de cariño, intimidad, lealtad familiar, y disciplina. Las creencias y valores individuales provienen de muchas fuentes, la más influyente es la familia. Las suposiciones formadas a lo largo de la vida y transmitidas de generación en generación moldean las opiniones individuales sobre mundo y los juicios que hacen los miembros del personal sobre lo que está bien o mal, lo apropiado o lo inapropiado, y lo deseable o indeseable. Estos puntos de vista están tan profundamente arraigados que se dan por sentado y se pueden percibir fácilmente como universales y absolutamente ciertos.

La meta del aprendizaje cultural es contrarrestar la tendencia humana a hacer suposiciones sobre personas que son diferentes a uno mismo. También debería abrirnos a la posibilidad de que creencias diferentes de las propias puedan ofrecer formas legítimas de ver y lidiar con la vida. Cuando las personas identifican sus propias premisas culturales o conceptos erróneos, es menos probable que critiquen o devalúen las prácticas de los demás. Cuando los educadores de la primera infancia examinen las bases subjetivas y personales de sus puntos de vista sobre la vida y sus prácticas, probablemente encontrarán la manera de ampliar su visión del mundo al acercarse a los demás con una mente abierta.

Finalmente, pasar de la reflexión a la acción es importante. El dominio de la información no es suficiente. La reflexión personal sobre la propia cultura y el aprendizaje sobre otras culturas son los primeros pasos en el camino hacia un compromiso efectivo con niños y familias diversas. Para ser efectivos, los educadores deben avanzar continuamente, de la teoría a la práctica, desde la comprensión intelectual hasta los cambios de actitud y el cambio de comportamiento.

La comprensión de la familia y la cultura no llega rápidamente, ni puede extraerse de una sola fuente. Involucra un doble proceso: prestar atención a la diversidad de las personas que lo rodean y a la autorreflexión sobre la propia cultura y las experiencias familiares. Aplicar el conocimiento a la práctica es difícil y desafía fórmulas simples, recetas o guiones. Aumentar la conciencia cultural equivale a poco sin los esfuerzos para aplicar el conocimiento adquirido para hacer que las políticas y prácticas del programa sean culturalmente más receptivas. De hecho, este es el paso más importante y, a menudo, el más desafiante. Implica pasar de una apreciación teórica de las diferencias culturales y familiares a construir relaciones e implementar prácticas concretas que hagan que el programa sea más compatible y receptivo para las familias. Esto significa que los programas deben acercarse a las familias y establecer relaciones significativas con ellas. Para hacerlo bien, los educadores deben desarrollar una perspectiva inclusiva, diseñar estrategias reflexivas y mantener la implementación de esas estrategias a lo largo del tiempo.

Dominar este proceso implica construir sobre la competencia cultural que incluye comprensión y aceptación auténticas. También debe incluir la capacidad de respuesta cultural caracterizada por la acción y la aplicación de la teoría a las prácticas y políticas del programa y a las interacciones con las familias. Tal postura proactiva es consistente con el enfoque de diseño universal para seguir diferentes caminos para hacer que el aprendizaje sea relevante para la población diversa de los niños de California (CDE 2011, 5). Este proceso requiere paciencia y persistencia.^[1]

Recomendaciones para avanzar en la equidad de la educación en la primera infancia

La Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños tiene una declaración de 24 páginas sobre la posición del avance de la equidad en la educación de la primera infancia. Estos son algunos extractos y resúmenes de sus recomendaciones.

Es importante para todos aquellos en la educación de la primera infancia:

1. Desarrollar la conciencia y comprensión de su propia cultura, creencias personales, valores y prejuicios.
2. Reconocer el poder y los beneficios de la diversidad y la inclusión.
3. Asumir la responsabilidad de por actos con prejuicio, incluso aquellas que no son intencionales, y trabajar activamente para reparar el daño causado.

4. Reconocer y tratar de comprender las desigualdades estructurales y su impacto.
5. Ver el compromiso con la capacidad de respuesta cultural como un proceso continuo.
6. Reconozca que gran parte de la teoría de la investigación en ECE se basa en gran medida en la perspectiva normativa de niños blancos de clase media con discapacidades en escuelas de idioma inglés.

“Reconocer que tanto los sistemas institucionales como los interpersonales deben cambiar [sus] recomendaciones que comienzan con... autorreflexión, una disposición a escuchar respetuosamente las perspectivas de los demás sin interrupción o actitud defensiva, y un compromiso de aprendizaje continuo para mejorar la práctica. Los miembros de grupos que históricamente han disfrutado de ventajas deben estar dispuestos a reconocer las consecuencias a menudo involuntarias de la ignorancia, la acción y la inacción y cómo pueden contribuir a perpetuar los sistemas de privilegios existentes.”^[2]

[1] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) usado bajo licencia.

[2] Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños. (2019). “Avance de la equidad en la educación de la primera infancia. Disponible en <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/naeycadvancingequitypositionstatement.pdf>

CHAPTER OVERVIEW

Texto preliminar

- [Página del título](#)
- [Página de información](#)
- [Table of Contents](#)
- [Licensing](#)
- [Agradecimientos](#)
- [Introducción](#)

El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia

Una publicación de recursos educativos abiertos de College of the Canyons

Producido por Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, y Maricela Tafoya

Revisado por Antoinette Ricardo

Editores: Alexa Johnson, Trudi Radtke, y Alex Gavilan

Portada: Ian Joslin and Anthony Flores

Versión 1.0

2020

Este texto se difunde a través del Proyecto LibreTexts de Recursos Educativos Abiertos (REA) (<https://LibreTexts.org>) y, al igual que los cientos de otros textos disponibles en esta poderosa plataforma, está disponible gratuitamente para leer, imprimir y «consumir». La mayoría de las páginas de la biblioteca, pero no todas, tienen licencias que pueden permitir a las personas hacer cambios, guardar e imprimir este libro. Consulte cuidadosamente las licencias aplicables antes de perseguir dichos efectos.

Los profesores pueden adoptar textos de LibreTexts existentes o remezclarlos para crear rápidamente recursos específicos del curso que satisfagan las necesidades de sus alumnos. A diferencia de los libros de texto tradicionales, los orígenes basados en la web de LibreTexts permiten una poderosa integración de funciones avanzadas y nuevas tecnologías para apoyar el aprendizaje.



La misión de LibreTexts es unir a estudiantes, profesores y académicos en un esfuerzo cooperativo para desarrollar una plataforma en línea fácil de usar para la construcción, personalización y difusión del contenido de REA para reducir la carga de los costos irrazonables de los libros de texto para nuestros estudiantes y la sociedad. El proyecto LibreTexts es una empresa colaborativa multiinstitucional para desarrollar la próxima generación de textos de acceso abierto para mejorar la educación postsecundaria en todos los niveles de educación superior mediante el desarrollo de un entorno de recursos de acceso abierto. El proyecto consiste actualmente en 14 bibliotecas interconectadas y que funcionan de manera independiente y que están siendo optimizadas constantemente por estudiantes, profesores y expertos externos para reemplazar a los libros convencionales en papel. Estas alternativas de libros de texto gratuitos se organizan dentro de un entorno central que está integrado tanto vertical (desde el nivel avanzado hasta el nivel básico) como horizontalmente (en diferentes campos).

Las bibliotecas de LibreTexts son [Desarrollado por MindTouch®](#) y cuentan con el apoyo del Proyecto Piloto de Libros de Texto Abiertos del Departamento de Educación, la Oficina del Rector de UC Davis, la Biblioteca de UC Davis, el Programa de Soluciones de Aprendizaje Asequible de la Universidad Estatal de California y Merlot. Este material se basa en el trabajo apoyado por la Fundación Nacional de Ciencias bajo el número de subvención 1246120, 1525057 y 1413739. A menos que se indique lo contrario, el contenido de LibreTexts [CC POR-NC-SA 3.0](#).

Todas las opiniones, hallazgos y conclusiones o recomendaciones expresadas en este material son de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la Fundación Nacional de Ciencias ni del Departamento de Educación de los EE. UU.

¿Tiene preguntas o comentarios? Para obtener información sobre adopciones o adaptaciones, póngase en contacto con info@LibreTexts.org. Puede encontrar más información sobre nuestras actividades en Facebook (<https://facebook.com/Libretexts>), Twitter (<https://twitter.com/libretexts>) o nuestro blog (<http://Blog.Libretexts.org>).



TABLE OF CONTENTS

Texto preliminar

- Página del título
- Página de información
- Table of Contents
- Licensing
- Agradecimientos
- Introducción

1: Introducción a la diversidad, equidad, cultura e identidad

- 1.1: Diversidad
- 1.2: Equidad
- 1.3: Inclusión
- 1.4: Resumen

2: La importancia de la cultura

- 2.1: Introducción
- 2.2: El papel de la cultura en el desarrollo
- 2.3: Mitos sobre la cultura
- 2.4: La capacidad de respuesta a la cultura y al lenguaje apoya el aprendizaje de los niños
- 2.5: Resumen

3: El desarrollo de la identidad en los niños

- 3.1: Introducción
- 3.2: Cómo desarrollan la identidad los niños
- 3.3: Cultura e identidad propia

4: La identidad profesional de los maestros y cómo promover la equidad

- 4.1: Introducción
- 4.2: El desarrollo de la identidad de los maestros
- 4.3: Resumen

5: Los ambientes del aula, materiales y enfoques apropiados para el desarrollo, la cultura y la lengua

- 5.1: Introducción
- 5.2: Prácticas apropiadas para el desarrollo
- 5.3: El plan de estudios en aulas multiculturales
- 5.4: Los enfoques del ambiente y el respeto a la diversidad cultural
- 5.5: El papel de la diversidad en los programas de primera infancia en todo el mundo
- 5.6: Sugerencias para tu programa y tu aula
- 5.7: Resumen

6: Multiculturalismo y justicia social en el aula: utilizando un plan de estudios sin prejuicios

- 6.1: Introducción
- 6.2: Metas
- 6.3: El papel del educador de la primera infancia
- 6.4: Prácticas para promover un aula multicultural
- 6.5: Un paso adicional con un aula sin prejuicios
- 6.6: Cuestiones de justicia social en el aula de la primera infancia
- 6.7: Resumen

7: Negociación y resolución eficaz de conflictos relacionados con cuestiones de diversidad

- 7.1: Diferencias y conflictos
- 7.2: Prevención de conflictos
- 7.3: Sobrellevando las diferencias culturales
- 7.4: Lidiando con las diferencias
- 7.5: Resumen

8: Raza, origen étnico y lengua

- 8.1: Introducción
- 8.2: Cultura, raza y origen étnico
- 8.3: Poblaciones de inmigrantes y refugiados
- 8.4: Estudiantes de dos idiomas

9: La diversidad en las estructuras familiares

- 9.1: Introducción
- 9.2: Resumen

10: La situación socioeconómica de las familias

- 10.1: Introducción
- 10.2: Resumen

11: Familias de niños con necesidades especiales o aquellos con necesidades especiales de atención médica

- 11.1: Introducción
- 11.2: Lo que los programas pueden hacer para ser inclusivos con todos los niños
- 11.3: Resumen

12: El género en niños pequeños

- 12.1: Introducción
- 12.2: Como pueden los niños aprender del género
- 12.3: El género como una cuestión de derecho social
- 12.4: Resumen

13: La religión en las familias

- 13.1: Introducción
- 13.2: Lo que los programas pueden hacer para apoyar a los niños con diferencias religiosas

- 13.3: Resumen
- 13.4: Resumen de seccion

14: La relación entre la experiencia personal y el desarrollo de prejuicios personales

- 14.1: Cómo se forman los prejuicios
- 14.2: El inicio del prejuicio
- 14.3: Resumen

15: La influencia de los estereotipos, prejuicios y la discriminación

- 15.1: Introducción
- 15.2: Los pensamientos se convierten en comportamientos
- 15.3: El odio se aprende y se puede "olvidar"
- 15.4: Derechos del niño
- 15.5: Lo que los niños ven y oyen en ambientes de cuidado infantil
- 15.6: Socialización en dos culturas
- 15.7: Resumen

16: La historia e influencia del privilegio sistémico, internalizado y la opresión

- 16.1: Introducción
- 16.2: Privilegio como marco de prácticas
- 16.3: El viaje hacia la equidad
- 16.4: Practicas para comprometer la diferencia, el privilegio y el poder
- 16.5: El lente culturalmente receptivo
- 16.6: Crear un cambio de paradigma
- 16.7: Resumen

Apéndices

- Índice
- Glossary
- Detailed Licensing
- Referencias

Licensing

A detailed breakdown of this resource's licensing can be found in [Back Matter/Detailed Licensing](#).

Agradecimientos

College of the Canyons desea extender su agradecimiento a las siguientes personas y organizaciones por permitir la producción de este libro de texto:

[Rectorado de los colegios comunitarios de California](#)

Rectora Dianne G. Van Hook

[Santa Clarita Community College District](#)

[Oficina de Educación a Distancia del College of the Canyons](#)

¿Tiene comentarios o recursos para compartir?

¿Viste un error tipográfico? ¿Quieres sugerir un cambio para mejorar el libro? Envíanos tus comentarios en esta [encuesta](#) .

¿Usaste este libro e hiciste cambios? ¿Creaste recursos suplementarios (PowerPoints, actividades, bancos de pruebas/cuestionarios, etc.)? Utiliza una licencia de Creative Commons y compártela con nosotros uniéndote y cargándola al [Grupo de Google](#) . Si tienes problemas, comunícate con Jennifer.Paris@canyons.edu .

¿Buscas recursos? Podrás ver lo que se compiló en el [Grupo de Google](#) .

Introducción

Esta introducción fue modificada desde el principio de la publicación *Family Partnerships and Culture (Asociaciones familiares y culturales en español)*, por el Departamento de Educación de California y utilizando la declaración de posición de *Avanzando en equidad en la educación en la primera infancia*, de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños. Estas sabias palabras enmarcan el propósito de este libro y el curso para el que se está utilizando, los cuales solo son el comienzo del viaje.

Aunque la mayoría de las familias utilizan algún tipo de cuidado fuera del hogar, los niños menores de cinco años continúan pasando la mayor parte de su primera infancia en el entorno familiar. En consecuencia, las familias continúan desempeñando un papel especialmente importante en la formación del curso del desarrollo temprano de los niños. Por esta razón, las familias son miembros invaluable en los programas para la primera infancia.

Guiadas por creencias y principios culturales, las familias seleccionan experiencias, transmiten actitudes e imparten conocimiento a sus hijos para prepararlos para la edad adulta. Por esto, es importante que el personal del programa aprenda a colaborar eficazmente con las familias. Para desarrollar una colaboración y aprovechar la familia como recurso principal, los educadores de la primera infancia deben acercarse, aprender y desarrollar colaboraciones sólidas con las familias. Este proceso requiere tener una actitud receptiva al aprendizaje y hacer un esfuerzo por comprender la individualidad de cada familia y la diversidad de las familias de donde provienen los niños.

Las prácticas culturalmente competentes son esenciales en el ambiente o entorno del aprendizaje temprano para formar colaboraciones auténticas con las familias para que promuevan el desarrollo de los niños. El conocimiento específico de los antecedentes culturales o multiculturales del niño y la vida en el hogar puede ser la clave para una enseñanza y aprendizaje efectivos. Este conocimiento es una herramienta valiosa para conectar lo que el niño ya sabe y valora con las nuevas competencias que los programas buscan fomentar. En la medida en que las políticas y enfoques de un programa estén informados, reflejen y sean congruentes con las experiencias del niño en el hogar, a los niños les resultará más fácil adaptarse a los requisitos del programa y cumplir con las expectativas de logro del programa. Un conocimiento más profundo de la vida familiar de los niños aumentará la probabilidad de que los programas de educación de la primera infancia satisfagan efectivamente las necesidades de los niños y se cumpla con éxito.

Esta es una tarea compleja, pero vale la pena. Comprender las condiciones sociales que los niños experimentan en el hogar se complica por la amplia diversidad de los niños que asisten a programas preescolares. Es posible que muchos educadores de la primera infancia, en virtud de sus antecedentes personales y capacitación, no hayan tenido la oportunidad de obtener el conocimiento y las experiencias que los prepararían para trabajar con niños cultural y lingüísticamente diversos. A la luz de esta posible falta de conocimiento y exposición, trabajar en estrecha colaboración con las familias puede ofrecer la oportunidad de explorar nuevas ideas y enfoques que mejoren el funcionamiento general del programa. A su vez, esto fortalecerá la capacidad de los miembros del personal para trabajar bien con los niños que encontrarán en las aulas en el siglo XXI.

Esto es especialmente importante porque algunos niños no se están progresando en los programas de la primera infancia tanto como se esperaba. Para esos niños, las dificultades tempranas para adaptarse a la escuela los ponen en un camino de bajo rendimiento académico, lo que puede tener graves consecuencias en sus vidas como adultos. Colaborar con las familias es un importante primer paso para mejorar dichos resultados. La atención a la cultura y el contexto de la familia aumenta la probabilidad de una colaboración efectiva con las familias la cual puede marcar una gran diferencia para el niño.

El conocimiento profundo de la familia y su contexto cultural puede proporcionar a los educadores de la primera infancia información sobre el pensamiento y el comportamiento del niño que son útiles en la planificación y las interacciones cotidianas. Además, honrar y celebrar públicamente a la familia refuerza la identidad positiva para el niño y promueve en los niños la idea de que el personal los valora.

El logro de estos objetivos requiere tanto una conciencia de la diversidad de las personas que nos rodean como la comprensión de uno mismo como un ser cultural. La doble finalidad es aumentar la conciencia de las diversas culturas del estado y reconocer cómo la propia cultura da forma a los comportamientos, actitudes y respuestas a aquellos que son diferentes. Específicamente, la competencia cultural incluye aprender sobre la vida familiar de los niños y desarrollar una comprensión profunda de la cultura de la familia. Esto, a su vez, requiere una comprensión de la influencia de la cultura de uno en relación con las personas que pertenecen a un grupo cultural diferente.

Se necesita un esfuerzo continuo para volverse sensible a las diferencias que son parte del mundo que nos rodea. Para los educadores de la primera infancia, esto significa tomar conciencia de que los niños a su cargo provienen de una variedad de

culturas. Esta conciencia debe ir más allá de los estereotipos superficiales. Los educadores deben ser conscientes de la etnia y el legado nacional de los niños con los que trabajan. Obtener información sobre su historial y antecedentes de las familias puede arrojar luz sobre su contexto, actitudes y valores. Esta información también puede arrojar luz sobre similitudes y conflictos históricos entre grupos que es importante conocer. Cuando se enfrentan a esta diversidad, los educadores de la primera infancia deben contrarrestar la tendencia humana de favorecer a aquellos que comparten las mismas actitudes culturales y cuyo comportamiento se alinea con los estándares culturales de uno y, por el contrario, ver con desaprobación la conducta de los grupos con creencias, valores y estándares de comportamiento que difieren de los de uno.

El proceso de autorreflexión cultural implica conocer la identidad y la comunidad cultural donde uno se desarrolló y aprendió de niño. También implica la conciencia de los antecedentes culturales propios, incluyendo el análisis de cómo los principios y creencias personales pueden influir en el enfoque de uno para trabajar con los niños y sus familias. Por ejemplo, los miembros del personal deben identificar y reflexionar profundamente en relación a sus propias suposiciones basadas en la cultura sobre aspectos importantes de la vida, como: la moral, la nutrición, los roles de género, el cuidado infantil, las relaciones entre padres e hijos, las muestras apropiadas de cariño, intimidad, lealtad familiar, y disciplina. Las creencias y valores individuales provienen de muchas fuentes, la más influyente es la familia. Las suposiciones formadas a lo largo de la vida y transmitidas de generación en generación moldean las opiniones individuales sobre mundo y los juicios que hacen los miembros del personal sobre lo que está bien o mal, lo apropiado o lo inapropiado, y lo deseable o indeseable. Estos puntos de vista están tan profundamente arraigados que se dan por sentado y se pueden percibir fácilmente como universales y absolutamente ciertos.

La meta del aprendizaje cultural es contrarrestar la tendencia humana a hacer suposiciones sobre personas que son diferentes a uno mismo. También debería abrirnos a la posibilidad de que creencias diferentes de las propias puedan ofrecer formas legítimas de ver y lidiar con la vida. Cuando las personas identifican sus propias premisas culturales o conceptos erróneos, es menos probable que critiquen o devalúen las prácticas de los demás. Cuando los educadores de la primera infancia examinen las bases subjetivas y personales de sus puntos de vista sobre la vida y sus prácticas, probablemente encontrarán la manera de ampliar su visión del mundo al acercarse a los demás con una mente abierta.

Finalmente, pasar de la reflexión a la acción es importante. El dominio de la información no es suficiente. La reflexión personal sobre la propia cultura y el aprendizaje sobre otras culturas son los primeros pasos en el camino hacia un compromiso efectivo con niños y familias diversas. Para ser efectivos, los educadores deben avanzar continuamente, de la teoría a la práctica, desde la comprensión intelectual hasta los cambios de actitud y el cambio de comportamiento.

La comprensión de la familia y la cultura no llega rápidamente, ni puede extraerse de una sola fuente. Involucra un doble proceso: prestar atención a la diversidad de las personas que lo rodean y a la autorreflexión sobre la propia cultura y las experiencias familiares. Aplicar el conocimiento a la práctica es difícil y desafía fórmulas simples, recetas o guiones. Aumentar la conciencia cultural equivale a poco sin los esfuerzos para aplicar el conocimiento adquirido para hacer que las políticas y prácticas del programa sean culturalmente más receptivas. De hecho, este es el paso más importante y, a menudo, el más desafiante. Implica pasar de una apreciación teórica de las diferencias culturales y familiares a construir relaciones e implementar prácticas concretas que hagan que el programa sea más compatible y receptivo para las familias. Esto significa que los programas deben acercarse a las familias y establecer relaciones significativas con ellas. Para hacerlo bien, los educadores deben desarrollar una perspectiva inclusiva, diseñar estrategias reflexivas y mantener la implementación de esas estrategias a lo largo del tiempo.

Dominar este proceso implica construir sobre la competencia cultural que incluye comprensión y aceptación auténticas. También debe incluir la capacidad de respuesta cultural caracterizada por la acción y la aplicación de la teoría a las prácticas y políticas del programa y a las interacciones con las familias. Tal postura proactiva es consistente con el enfoque de diseño universal para seguir diferentes caminos para hacer que el aprendizaje sea relevante para la población diversa de los niños de California (CDE 2011, 5). Este proceso requiere paciencia y persistencia.^[1]

Recomendaciones para avanzar en la equidad de la educación en la primera infancia

La Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños tiene una declaración de 24 páginas sobre la posición del avance de la equidad en la educación de la primera infancia. Estos son algunos extractos y resúmenes de sus recomendaciones.

Es importante para todos aquellos en la educación de la primera infancia:

1. Desarrollar la conciencia y comprensión de su propia cultura, creencias personales, valores y prejuicios.
2. Reconocer el poder y los beneficios de la diversidad y la inclusión.
3. Asumir la responsabilidad de por actos con prejuicio, incluso aquellas que no son intencionales, y trabajar activamente para reparar el daño causado.

4. Reconocer y tratar de comprender las desigualdades estructurales y su impacto.
5. Ver el compromiso con la capacidad de respuesta cultural como un proceso continuo.
6. Reconozca que gran parte de la teoría de la investigación en ECE se basa en gran medida en la perspectiva normativa de niños blancos de clase media con discapacidades en escuelas de idioma inglés.

“Reconocer que tanto los sistemas institucionales como los interpersonales deben cambiar [sus] recomendaciones que comienzan con... autorreflexión, una disposición a escuchar respetuosamente las perspectivas de los demás sin interrupción o actitud defensiva, y un compromiso de aprendizaje continuo para mejorar la práctica. Los miembros de grupos que históricamente han disfrutado de ventajas deben estar dispuestos a reconocer las consecuencias a menudo involuntarias de la ignorancia, la acción y la inacción y cómo pueden contribuir a perpetuar los sistemas de privilegios existentes.”^[2]

[1] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) usado bajo licencia.

[2] Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños. (2019). “Avance de la equidad en la educación de la primera infancia. Disponible en <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/naeycadvancingequitypositionstatement.pdf>

CHAPTER OVERVIEW

1: Introducción a la diversidad, equidad, cultura e identidad

Objetivos del capítulo

Después de este capítulo podrás:

- Definir diversidad, equidad e inclusión.
- Examinar la importancia de la diversidad.
- Distinguir la diferencia entre equidad e igualdad.
- Explicar que significa inclusión.
- Analizar algunas formas en que los programas deberían ser inclusivos.

[1.1: Diversidad](#)

[1.2: Equidad](#)

[1.3: Inclusión](#)

[1.4: Resumen](#)

This page titled [1: Introducción a la diversidad, equidad, cultura e identidad](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

1.1: Diversidad

Diversidad

Comencemos definiendo la diversidad y explorando su importancia para trabajar con niños. El concepto de diversidad significa comprender que cada individuo es único y reconocer nuestras diferencias individuales. Estos pueden ser sobre aspectos de raza, etnia, género, orientación sexual, estatus socioeconómico, edad, habilidades físicas, creencias religiosas, creencias políticas u otras ideologías. Es la exploración de estas diferencias en un entorno seguro, positivo y que fomenta el desarrollo. También se trata de ir más allá de la simple tolerancia y abrazar y celebrar los aspectos variados de la diversidad que cada individuo ofrece.



Figura 1.1: Diversidad en la educación de la primera infancia. [3]

La diversidad es una realidad creada por individuos y grupos a partir de un amplio espectro de diferencias demográficas y filosóficas. Es extremadamente importante apoyar y proteger la diversidad, valorar a individuos y grupos sin prejuicios, fomentar un clima donde la equidad y el respeto mutuo sean intrínsecos.

Según Queensborough Community College, “‘Diversidad’ significa más que solo reconocer y / o tolerar la diferencia. La diversidad es un conjunto de prácticas conscientes que implican:

- Comprender y apreciar la interdependencia de la humanidad, las culturas y el medio ambiente natural.
- Practicar el respeto mutuo por las cualidades y experiencias que son diferentes a las nuestras.
- Comprender que la diversidad incluye no solo formas de ser sino también formas de saber.
- Reconocer que la discriminación personal, cultural e institucionalizada crea y mantiene privilegios para algunos mientras crea y mantiene desventajas para otros.
- Construir alianzas a través de las diferencias para que podamos trabajar juntos para erradicar todas las formas de discriminación.

La diversidad incluye, por lo tanto, saber cómo relacionarse con aquellas cualidades y condiciones que son diferentes a las nuestras y fuera de los grupos a los que pertenecemos, pero que están presentes en otros individuos y grupos. Estos incluyen, entre otros; edad, origen étnico, clase, género, habilidades/cualidades físicas, raza, orientación sexual, así como la religión, la expresión de género, los antecedentes educativos, ubicación geográfica, ingresos, estado civil, estado parental y las experiencias de trabajo. Finalmente, reconocemos que las categorías de diferencia no siempre son fijas, sino que también pueden ser variables, respetamos los derechos individuales de autoidentificación y reconocemos que ninguna cultura es intrínsecamente superior a otra”. [4]

Diversidad cultural y lingüística en Estados Unidos y California

Hay una gran variedad de grupos étnicos y sociales que se encuentran en muchos programas para la primera infancia en California. Gran parte de esta diversidad cultural se debe a los altos niveles de inmigración. Las personas nacidas en el extranjero representaron el 12 por ciento (32.5 millones) de la población de los Estados Unidos en 2002, con casi el 50 por ciento de ese grupo proveniente de América Latina, el 25 por ciento de Asia y el 20 por ciento de Europa (Schmidley 2003). En 2010, de los más de 2.5 millones de niños menores de cinco años que vivían en California, aproximadamente la mitad de estos niños eran latinos (US Census Bureau 2010). Es importante tener en cuenta que los latinos pueden ser de cualquier raza, según la Oficina del Censo de los

Estados Unidos. Los niños blancos no latinos representan el 30 por ciento de los niños menores de cinco años en California, los isleños de Asia y el Pacífico representan el 10 por ciento, los negros o los afroamericanos representan el 6 por ciento, y el 4 por ciento restante representa una amplia gama de grupos étnicos (Whitebook, Kipnis y Bellm 2008). ^[5]

Significado de diversidad

Un creciente grupo de investigación muestra que la diversidad en las escuelas y las comunidades puede ser una poderosa arma que conduzca a resultados positivos en la escuela y en la vida. La diversidad racial y socioeconómica beneficia a las comunidades, escuelas y niños de diferentes raíces culturales. Los estudiantes de hoy deben estar preparados para tener éxito con una fuerza laboral más diversa y global que nunca. La investigación ha demostrado que las organizaciones más diversas toman mejores decisiones con mejores resultados. Los efectos de la diversidad socioeconómica pueden ser especialmente poderosos para los estudiantes de familias de bajos ingresos, quienes, históricamente, a menudo no han tenido el mismo acceso a los recursos que necesitan para tener éxito. ^[6]



Figura 1.2: La diversidad en las escuelas, incluida la ECE, es beneficiosa. ^[7]

This page titled [1.1: Diversidad](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

1.2: Equidad

En educación, el término **equidad** se refiere al principio de *justicia*. Si bien a menudo se usa indistintamente con el principio relacionado de *igualdad*, la equidad abarca una amplia variedad de modelos educativos, programas y estrategias que pueden considerarse justos, pero no necesariamente iguales.^[8] In other words, equity means making sure every student has the support they need to be successful.

En otras palabras, la equidad significa asegurarse de que cada estudiante tenga el apoyo que necesita para tener éxito.

La equidad en la educación “requiere la implementación de sistemas para garantizar que todos los niños tengan las mismas oportunidades de éxito. Eso requiere comprender los desafíos únicos y las barreras que enfrentan los estudiantes como individuos o los grupos de estudiantes y proporcionar apoyo adicional para ayudarlos a superar esas barreras. Si bien esto en sí mismo no puede garantizar *resultados equitativos*, todos debemos esforzarnos por garantizar que todos los niños tengan las mismas *oportunidades de éxito*.”^[9] A diferencia de la equidad, la igualdad ignora el hecho de que diferentes personas comienzan con diferentes recursos y barreras, y por lo tanto necesitarán más o menos apoyo como resultado.^[10]

La figura 1.3 Es una representación visual simplificada de la diferencia entre igualdad (dar a todos lo mismo) y equidad (dar a cada persona lo que necesita).

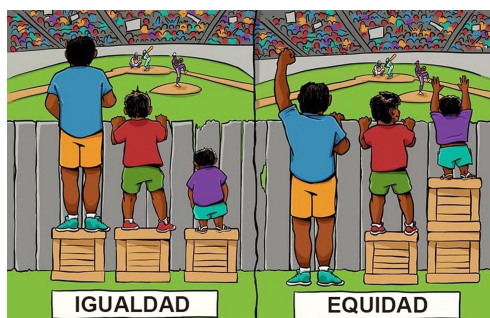


Figura 1.3: Una visión simplificada de igualdad versus equidad.^[11]

Se han creado otras imágenes que muestran que la equidad no es tan simple y, a menudo, lo que está creando la desigualdad no son las características de la persona (como la altura como se muestra en la imagen), sino en el sistema. La opresión sistemática y los privilegios no ganados se abordan en capítulos posteriores del libro.

¿Por qué es importante la equidad educativa?

Cuando pensamos en una sociedad justa e imparcial, es probable que una de las características determinante sea que todos los individuos tengan la misma oportunidad de realizar su potencial, independientemente de las circunstancias en las que nacen. La educación desempeña un papel fundamental para determinar si las personas tienen o no esta oportunidad. Hay una variedad de razones por las cuales los buenos resultados educativos son importantes. Para el individuo; mejor salud y vida más larga. Para la sociedad; mayor cohesión social, inclusión y confianza. Para la economía; la productividad, el crecimiento económico, la innovación, la riqueza social y la reducción en los costos de bienestar. Para una sociedad o nación comprometida con 'crear un lugar justo e igualitario en el que existan oportunidades para todos', la educación es el arma a través del cual esto puede ocurrir.^[12]



Figura 1.4: Asegurarse de que todos los niños tengan las mismas oportunidades es fundamental.^[13]

This page titled [1.2: Equidad](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

1.3: Inclusión

Cuando hablamos de educación inclusiva para la primera infancia, estamos hablando de programas diseñados para niños y familias de una amplia gama de antecedentes. Un programa puede servir a familias diversas, pero no ser verdaderamente inclusivo; puede tener familias de diferentes orígenes en su programa, pero ¿se sienten bienvenidas? ¿Los está obligando a adaptarse a un programa que no está diseñado para ellos o que no tiene en cuenta sus contextos sociales, culturales o raciales? El diseño de un programa inclusivo se traduce en todo, desde el espacio físico hasta cómo interactúa con los niños y las familias. ^[14]

Inclusión en lo que se refiere a niños con discapacidades

La inclusión representa los valores, políticas y prácticas que respaldan el derecho de cada niño y su familia, independientemente de su capacidad, a participar en una amplia gama de actividades y contextos como miembros plenos de familias, comunidades y sociedad. Los resultados deseados de experiencias inclusivas de niños con y sin discapacidades y sus familias es que experimentan un sentido de pertenencia y adhesión, relaciones sociales y amistades positivas, desarrollo y aprendizaje para alcanzar su máximo potencial. Las características determinantes de la inclusión que se pueden utilizar para identificar programas y servicios para la primera infancia de alta calidad son:

- Acceso: proporcionar acceso a una amplia gama de oportunidades de aprendizaje, actividades, contextos y entornos.
- Participación: incluso si los entornos y programas están diseñados para facilitar el acceso, algunos niños necesitarán adaptaciones y apoyos individualizados adicionales para participar plenamente en actividades de juego y aprendizaje con sus compañeros y adultos.
- Apoyo: se debe proporcionar una infraestructura de apoyo a nivel de sistemas a quienes brindan servicios inclusivos a niños y a sus familias. ^[15]



Figura 1.5: Todos los niños deben poder participar plenamente del entorno educativo de la primera infancia. ^[16]

Los niños con discapacidades y sus familias continúan enfrentando barreras significativas para acceder a programas inclusivos de alta calidad para la primera infancia, y a muchos niños en edad preescolar con discapacidades solo se les ofrece la opción de recibir servicios de educación especial en entornos separados de sus compañeros sin discapacidades. ^[17]



Piensa en esto...

Describe cómo se relacionan diversidad, equidad e inclusión.

1.4: Resumen

Los programas para la primera infancia sirven a una gran variedad de niños y familias. Reconocer el valor de esta diversidad y crear relaciones con las familias que brinden el contexto de su cultura, permitirá que los programas de educación de la primera infancia sean inclusivos en una variedad de formas diferentes y brinden equidad educativa a los niños a quienes brindan atención y educación.

This page titled [1.4: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

2: La importancia de la cultura

Objetivos del capítulo

Después de este capítulo podrás:

- Analizar qué es la cultura y como se ha definido o descrito
- Describir cómo se transmite la cultura
- Identificar mitos sobre la cultura
- Relacionar como la cultura afecta el desarrollo
- Explicar la importancia de mostrarse receptivo a la cultura de los niños y sus familias

[2.1: Introducción](#)

[2.2: El papel de la cultura en el desarrollo](#)

[2.3: Mitos sobre la cultura](#)

[2.4: La capacidad de respuesta a la cultura y al lenguaje apoya el aprendizaje de los niños](#)

[2.5: Resumen](#)

This page titled [2: La importancia de la cultura](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

2.1: Introducción

La cultura es un concepto amplio que se refiere a las costumbres, valores, creencias y prácticas de un grupo de personas. Incorpora roles familiares, rituales, estilos de comunicación, expresión emocional, interacciones sociales y comportamiento aprendido. La cultura también se refiere a una forma de vida compartida que incluye normas sociales, reglas, creencias y valores que se transmiten de generación en generación (Hill, McBride-Murry y Anderson 2005, 23). Aunque los grupos culturales a menudo comparten antecedentes étnicos y lingüísticos, estos no son los que definen la cultura. Se ha descrito que la cultura surge de "un sistema dinámico de valores sociales, códigos cognitivos, estándares de comportamiento, visiones del mundo y creencias utilizadas para dar orden y significado a nuestras vidas" (Gay 2000, 8).

La cultura influye y se refleja en las rutinas de la vida diaria. La cultura es una fuente primaria de creencias, actitudes, lenguaje y eficacia personal (creencia de que uno tiene control y es responsable de la vida), sentido del tiempo (si se piensa en el tiempo en grandes partes como horas y días en lugar de precisamente en términos de minutos y segundos) y percepciones del espacio personal. La cultura es la fuente de símbolos utilizados para capturar aspectos de la vida, como transiciones importantes de la vida, relaciones, nivel y poder, logros, identidad grupal y el significado de la vida y la muerte. La cultura transmite un conjunto de creencias sobre cómo deben ordenarse las relaciones sociales y cómo funciona el mundo. ^[18]

A continuación, se proporciona una variedad de definiciones de cultura en la siguiente tabla. El propósito de proporcionar estas definiciones es invitarnos a revisar y discutir las diversas definiciones del término como marco para futuros análisis. ^[19]

Tabla 2.1: Definiciones de Cultura ^[20]

Cultura es...
<ul style="list-style-type: none">• Las prácticas organizadas y comunes de comunidades particulares.• Una organización compartida de ideas que incluye los estándares intelectuales, morales y estéticos que prevalecen en una comunidad y el significado de las acciones comunicativas.• Los complejos procesos de interacción social humana y comunicación simbólica.• Un conjunto de actividades mediante las cuales diferentes grupos producen memorias colectivas, conocimiento, relaciones sociales y valores dentro de relaciones de poder históricamente controladas.• Un instrumento que las personas usan mientras luchan por sobrevivir en un grupo social.• Un marco que guía y limita las prácticas de la vida.• Todo lo que hace la gente.• Las formas y modales que las personas usan para ver, percibir, representar, interpretar y asignar valor y significado a la realidad que viven o experimentan.• El conjunto complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.• Entendimiento compartido, así como las costumbres públicas y los objetos que encarnan estos entendimientos.• Patrones, explícitos e implícitos, de y para el comportamiento adquirido y transmitido por símbolos, que constituyen el logro distintivo de los grupos humanos, incluidas sus realizaciones con los utensilios.• No se trata tanto de un sistema inerte en el que las personas operan, sino más bien de una construcción histórica de personas que siempre está cambiando.

La cultura es compleja y es algo a lo que estamos expuestos desde el día en que nacemos. Es un proceso detallado en las siguientes estructuras profundas:

1. **La cultura es un conjunto de reglas de comportamiento.** La cultura no puede ser "vista" porque las reglas son invisibles; solo se pueden ver los resultados de la cultura: los comportamientos producidos por las reglas. Sin embargo, las reglas culturales no causan comportamiento; influyen en las personas para que se comporten de manera similar, de manera que les ayuden a entenderse entre sí. Por entender las reglas de una cultura es que uno sabe cómo saludar a una persona más joven o mayor que uno mismo, a un amigo o a un extraño. Las reglas culturales ayudan a las personas a saber cómo sostener a un bebé. Las reglas culturales dan forma a las preferencias y celebraciones alimentarias: determinan si se celebra el sol o la luna; si usar un vestido o pantalones, o nada en absoluto. Estas reglas dan sentido a todos los eventos y experiencias de la vida. La esencia de la cultura no son estos comportamientos en sí mismos, sino las reglas que producen los comportamientos.

2. **La cultura es característica de los grupos.** Las reglas de una cultura son compartidas por el grupo, no inventadas por el individuo. Las reglas del grupo, que se transmiten de una generación a la siguiente, forman el núcleo de la cultura. Si bien, uno recuerda que además de las diferencias culturales grupales, hay diferencias individuales. Cada persona desarrolla una personalidad única como resultado de su historia personal y, al mismo tiempo, se desarrolla en un contexto cultural con algunas características de comportamiento que son compartidas por otros miembros del grupo.



Figura 2.2: La cultura no se ve, pero se pueden ver los comportamientos que resultan de adaptar una cultura. ^[21]

3. **La cultura se aprende.** Nadie nace aculturado; más bien, cada persona nace con una capacidad biológica para aprender. Lo que cada persona aprende depende de las reglas culturales de las personas que lo criaron. Algunas reglas se enseñan con palabras: "sostén el tenedor con la mano derecha y el cuchillo con la izquierda". Otras se demuestran mediante acciones: cuándo sonreír, qué tan cerca pararse al hablar con alguien, etc. Debido a que la cultura se aprende, es un error asumir la cultura de una persona por su aspecto. Alguien puede ser de raza negra y culturalmente irlandés. Una persona también puede volverse bicultural o multicultural al aprender las reglas de culturas distintas de su propio grupo primario.
4. **Los individuos están integrados, en diferentes grados, dentro de una cultura.** La cultura se aprende y, a medida que los niños se adaptan a una cultura, generalmente aprenden las reglas básicas de su cultura, aunque no siempre aprenden cada regla cultural por igual. Algunas familias están más ligadas a la tradición, otras no tanto. Además, aunque las familias y los individuos aprenden las reglas culturales, no siempre se comportan de acuerdo con lo que han aprendido: algunas personas son conformistas; otras no lo son. En consecuencia, el comportamiento de los miembros de un grupo cultural variará, dependiendo de cuán profundamente arraigadas estén sus experiencias dentro del núcleo de una cultura. Pensar en las variaciones de comportamiento de esta manera ayuda a quienes trabajan con familias individuales a comprender por qué los de una cultura similar no comparten todos los comportamientos basados de la cultura.
5. **Los grupos culturales toman prestado y comparten reglas.** Cada grupo cultural tiene su propio conjunto de reglas básicas de comportamiento y, por lo tanto, es único; Sin embargo, algunas de las reglas de la Cultura A pueden ser las mismas que las de la Cultura B. Esto sucede porque las reglas culturales evolucionan y cambian con el tiempo y, a veces, cuando dos grupos tienen un contacto extenso entre sí, se influyen unas a otras en algunas áreas. Por lo tanto, dos grupos de personas pueden hablar el mismo idioma, pero tienen reglas diferentes sobre los roles de las mujeres. El entender este concepto ayuda a evitar la confusión cuando una persona de otra cultura se parece mucho al maestro en algunos aspectos, pero es muy diferente en otros.
6. **Los miembros de un grupo cultural pueden ser competentes en el comportamiento cultural pero incapaz de describir las reglas.** La aculturación es un proceso natural; a medida que las personas se adaptan a una cultura, no son conscientes de que sus ideas y su comportamiento están siendo moldeados por un conjunto único de reglas. Así como un niño de cuatro años que es competente con el lenguaje no puede estructurar una oración o explicar las reglas de gramática si se le pide que lo haga, así también las personas pueden llegar a ser completamente competentes con el comportamiento cultural sin saber conscientemente

que se comportan de acuerdo con las reglas. Del mismo modo, comprender la aculturación explica por qué uno no puede acercarse a una persona y pedirle que le explique su cultura.

Cultivar transparencia sobre la cultura y el desarrollo promueve curiosidad por el educador de la primera infancia que ayuda a reducir los dos supuestos comunes que existen en la sociedad actual. La primera suposición es que hay un conjunto de "mejores prácticas" y un conjunto de objetivos de desarrollo universal para todos los niños y familias. Al evitar esta visión estática y ver la cultura como un conjunto variable de prácticas organizadas para lograr objetivos específicos, uno ve que cada comunidad cultural puede tener un conjunto único de "mejores prácticas" para promover la socialización y los objetivos de desarrollo para sus hijos. Estas prácticas y objetivos se sitúan dentro del contexto comunitario más amplio que incluye la historia política, social y económica.

La segunda suposición es que la cultura es equivalente a las raíces culturales, origen étnico o lingüístico de uno. Mirar a la cultura como un conjunto de prácticas en lugar de solo las raíces culturales de una persona proporciona una mejor manera de comprender las variaciones dentro de los grupos étnicos y lingüísticos que simplemente comparar los atributos entre los grupos. Como los maestros, los proveedores de cuidado en la primera infancia y los investigadores a menudo señalan; es habitual que aparezcan más diferencias que similitudes entre los niños del mismo origen étnico o lingüístico. Las familias de orígenes étnicos o lingüísticos similares no necesariamente tienen las mismas rutinas, objetivos o prácticas. Las rutinas, los objetivos y las prácticas se desarrollan en el contexto de la historia de una familia, incluido el patrimonio cultural y lingüístico, pero varían de una región a otra y de un país a otro, y generalmente se asocian con los recientes e inmediatos objetivos sociales, políticos y económicos de la comunidad. Las prácticas culturales, o formas rutinarias de hacer las cosas, definen el contexto cultural en el que se desarrollan los humanos. Con este enfoque, los profesionales y los investigadores pueden explorar cómo las prácticas basadas en la cultura de los niños impulsan los resultados del desarrollo en lugar de centrarse exclusivamente en cómo los resultados del desarrollo difieren entre los grupos étnicos y lingüísticos.[22]

Los desafíos de la hora de la siesta



Figura 2.3: Los patrones de los niños varían según la cultura del hogar.^[23]

José es un niño de 17 meses cuya familia vive en un departamento en una gran ciudad ubicada cerca de la frontera con México. Su familia se mudó recientemente a los Estados Unidos y ha estado viviendo con su tía y sus cuatro hijos. José ha estado yendo a un programa local para bebés y niños pequeños durante casi dos meses. Sus maestros informan que la hora de la siesta es particularmente difícil para José. Aunque obviamente está muy cansado, a José se le dificulta llegar a su cuna, a menudo se recuesta en el piso y llora, lo cual molesta a los otros niños y a menudo los despierta.

El proveedor de cuidado principal de José ha intentado llevarlo a su cama y darle un libro o su juguete favorito para ayudarlo a calmarse; sin embargo, José se baja de la cama al piso y sigue llorando. Cuando José finalmente se duerme, ya es hora de que los niños se levanten y tengan su refrigerio. La maestra principal, Carla, decide plantear este problema a su supervisor en la siguiente reunión de supervisión.

Cuando se le pide que describa cómo la hace sentir el comportamiento de José en la hora de la siesta, Carla comenta que se siente triste por José, porque él obviamente está angustiado y ella desearía poder hacer algo para ayudarlo. Ella también siente que, dado que José ha estado en el programa durante casi dos meses, debería poder hacer la hora de la siesta con más facilidad. Cuando se le pregunta cómo el comportamiento de José la hace sentir en su papel de maestra principal, Carla menciona que se siente ineficaz como maestra y se preocupa por el efecto que el comportamiento de José tiene en los otros niños. También le preocupa cuando su asistente y ella tendrán tiempo para su descanso para el almuerzo, ya que todos los niños deben estar dormidos para que uno de ellos pueda salir del aula.

El supervisor de Carla le sugiere que haga una visita al hogar para conocer mejor a la familia y aprender más sobre las rutinas de cuidado que tiene la familia. Durante la visita al hogar, Carla se entera que José ha dormido con su madre desde que nació, y que, en el país de origen de José, los niños suelen dormir con uno de los padres hasta que nace otro hermano, momento en el que generalmente se van a la cama de un hermano mayor. Al hablar de esto con su supervisor, Carla llega a comprender que dormir juntos refleja un objetivo cultural en la comunidad de José, el cual fomenta la interdependencia.^[24]

Como lo ilustra esta viñeta, la interdependencia valorada en el hogar de José es totalmente diferente al énfasis de la autosuficiencia y autonomía que encuentra en su programa de cuidado temprano. Los investigadores han informado que los entornos donde los patrones de sueño son diferentes a los del hogar pueden generar incertidumbre en los niños. (Provence, Naylor, and Patterson 1977) y que los patrones de sueño a menudo se encuentran entre las últimas prácticas a cambiar cuando una familia se muda a un nuevo país. (Farooqui, Perry, and Beevers 1991). José experimenta prácticas muy diferentes en el programa de cuidado temprano, que tienen como objetivo la independencia, a diferencia de aquellas que experimenta en el hogar. Al hacer una visita al hogar para aprender más sobre las prácticas familiares, Carla ha dado un primer importante paso para comprender el comportamiento de José y crear un aula sensible y receptiva.^[25]

This page titled [2.1: Introducción](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

2.2: El papel de la cultura en el desarrollo

Aunque el campo de la primera infancia tiene una larga historia de compromiso con el desarrollo de enfoques culturalmente apropiados para educar a los niños pequeños ("educación multicultural"), todavía tiene dificultades para comprender el papel de la cultura en el desarrollo de nuestros niños más pequeños (Maschinot 2008; Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010). Para desarrollar un enfoque culturalmente receptivo, es esencial comprender que, lo que los niños aprenden de las familias y los maestros es un sistema de ideas que se extiende profundamente en los valores de un grupo de personas. El aprendizaje va mucho más allá de las cosas generalmente asociadas con la cultura, como el arte, la música, los estilos de vestimenta o las vacaciones. A medida que un niño adquiere formas culturales de ser, estas reglas culturales para el comportamiento impactan la identidad al brindarles a los niños las herramientas para comprender a su familia/comunidad y ser entendidos en ella.

Adquirir el sistema de ideas del grupo es muy importante pues les da a los niños la capacidad de interactuar con el grupo. Por ejemplo, los bebés nacen con la capacidad de hacer sonidos; sin embargo, esos sonidos cobran sentido solo cuando se comunican con sus familias. A través de la comunicación, los sonidos adoptan una forma y se organizan en palabras y oraciones que las familias de los bebés usan para compartir un significado. Por lo tanto, a medida que los niños llegan a conocer las ideas que rigen el habla y el lenguaje en su comunidad, obtienen el poder de comunicarse y representarse en el mundo.

Entonces, cuando los maestros tratan la cultura con un énfasis casi exclusivo en las celebraciones, los estilos de vestimenta, el arte, la música y los hábitos alimenticios, no logran apreciar la profundidad del impacto cultural y el sistema de ideas en el proceso de desarrollo. Aunque la identidad de un niño se ve afectada por la participación en los rituales culturales familiares, el enfoque no comienza ni termina allí. Es importante rodear a los niños con objetos y costumbres que son parte de su historia, hogares y comunidades. Sin embargo, cuando ese enfoque se convierte en el único énfasis en los intentos de adoptar la cultura, desvía la atención del papel fundamental que desempeña la cultura en el desarrollo del bienestar social, emocional, físico e intelectual de los niños. El desafío para los maestros de niños pequeños es comprender la importancia de la cultura para el desarrollo humano e ir más allá de la mera apreciación cultural y el enriquecimiento al empoderamiento cultural.^[26]



Figura 2.4: Los niños aprenden al estar cerca de otros que son diferentes a ellos. ^[27]

This page titled 2.2: El papel de la cultura en el desarrollo is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

2.3: Mitos sobre la cultura

Mito 1, Esencialismo: es posible aprender todo lo que hay que saber sobre una cultura estudiando sus tradiciones, creencias, prácticas y actitudes.

Verdad: es casi imposible reducir las características esenciales y distintivas de cualquier cultura o grupo cultural a declaraciones descriptivas o listas de características.

Mito 2, Sobre generalización: las prácticas y creencias culturales se aplican de la misma manera a todos los miembros de un grupo cultural.

Verdad: Las culturas son dinámicas y evolucionan constantemente en respuesta a factores tales como las condiciones ambientales, los nuevos desafíos, la tecnología y las presiones de adaptarse a una cultura resultantes de encuentros cercanos con otros grupos culturales.

Mito 3, Suposición de estabilidad: las culturas son estáticas, constantes y estables.

Verdad: El sistema compartido de creencias, moral, valores, actitudes, prácticas, roles, objetos, símbolos y lenguaje que conforman una cultura se adaptan, son dinámicos y están en constante cambio en respuesta a los cambios en el contexto social.

Mito 4, Suposición de cultura única: dentro de un hogar y una familia, predomina una cultura única.

Verdad: Dentro de una sola familia puede haber una mezcla de varias culturas e identidades étnicas distintas. Esto significa que las personas que viven con una sola familia pueden reflejar no una, sino varias tradiciones culturales.^[28]

This page titled [2.3: Mitos sobre la cultura](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

2.4: La capacidad de respuesta a la cultura y al lenguaje apoya el aprendizaje de los niños

Los entornos receptivos crean un clima de respeto por la cultura y el idioma de cada niño cuando los maestros y otro personal del programa se asocian y se comunican regularmente con los miembros de la familia. Ellos trabajan para conocer las fortalezas culturales que cada niño aporta a su programa de educación en la primera infancia. Una parte esencial de ser cultural y lingüísticamente sensible es valorar y apoyar el uso del idioma del hogar de cada niño, ya que el uso continuo y el desarrollo del idioma del hogar del niño es beneficioso, ya que se está volviendo multilingüe (aprender inglés además de cualquier idioma del hogar).

Igualmente importante son las interacciones que fomentan el desarrollo con los niños y sus familias en las que "...Los maestros intentan, en la medida de lo posible, aprender sobre la historia, las creencias y las prácticas de los niños y las familias con las que trabajan..." Además de responder a la historia cultural, las creencias, los valores, las formas de comunicación y las prácticas de los niños y las familias, los maestros crean entornos de aprendizaje que incluyen recursos como imágenes, exhibiciones y libros que son culturalmente ricos y apoyan a una población diversa, particularmente las culturas e idiomas de los niños y las familias en su entorno preescolar. Los miembros de la comunidad se suman a la riqueza cultural de un entorno preescolar al compartir su arte, música, danza, tradiciones e historias. ^[29]

This page titled [2.4: La capacidad de respuesta a la cultura y al lenguaje apoya el aprendizaje de los niños](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

2.5: Resumen

La cultura se puede definir de muchas maneras, es compleja y se desarrolla continuamente. Afecta la forma en que los niños y sus familias se comportan, lo que valoran y sus identidades. Es fundamental que los educadores de la primera infancia se asocien y colaboren con las familias para comprender, valorar, respetar y honrar las culturas individuales de los niños en el aula de educación de la primera infancia.

This page titled [2.5: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

3: El desarrollo de la identidad en los niños

Objetivos del capítulo

Después de este capítulo, deberás ser capaz de:

- Describir el papel de los compañeros en el desarrollo de la identidad de los niños
- Explicar la importancia del juego para la identidad
- Comentar sobre el papel de la cultura en el desarrollo de la identidad

[3.1: Introducción](#)

[3.2: Cómo desarrollan la identidad los niños](#)

[3.3: Cultura e identidad propia](#)

This page titled [3: El desarrollo de la identidad en los niños](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

3.1: Introducción

La identidad social se construye de manera compleja pero natural en todos los humanos. Las principales preguntas que discutiremos en este capítulo son: ¿Qué es la identidad social? ¿Cómo contribuimos a la identidad social de los niños en la educación en la primera infancia? ¿Por qué es importante?



Figura 3.1: ¿Qué función desempeña la educación de la primera infancia en el desarrollo de la identidad de los niños? ^[30]

This page titled [3.1: Introducción](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

3.2: Cómo desarrollan la identidad los niños

Durante el primer año de vida comenzamos a reconocer que somos seres independientes. Entonces comenzamos a darnos cuenta de que como seres somos estables. Una vez que se desarrolla este sentido del yo, podemos formular un yo categórico. Nos damos cuenta de que, aunque somos objetos, entidades o seres independientes y distintos, también existimos en el mundo. Existimos con otros sujetos, seres y entidades, en el sentido de que cada uno de estos sujetos tiene cualidades, incluidos nosotros mismos. En la primera infancia, estas categorías que los niños se aplican a sí mismos son muy concretas. Incluyen nuestra edad de desarrollo, nuestro género, nuestro tamaño y las habilidades que tenemos. ^[31]

La función de la educación y el juego en la primera infancia

Dentro de las familias y su cultura es donde realmente comenzamos a ver el inicio de las identidades sociales. Estas identidades se van cultivando a través del juego, especialmente en el aula. Los niños desarrollan su propia identidad, quienes creen que son, y comienzan a formar relaciones a través del juego y las relaciones con sus compañeros que contribuyen al desarrollo emocional, social y cognitivo. Las teorías del sí mismo generalmente coinciden en que un programa en la primera infancia puede fomentar la autoestima de los niños y construir las bases para futuras relaciones con los demás.

La primera infancia es un periodo significativo para el desarrollo de los niños, incluidos el surgimiento de sus capacidades y habilidades en áreas como el lenguaje, el desarrollo físico, el desarrollo psicosocial y el desarrollo cognitivo. Esto puede estar muy influenciado por la naturaleza del ambiente educativo al que el niño está expuesto en los primeros años de vida (Bowman, Donovan y Burns, 2001). Los primeros años de vida de los niños sientan las bases de su salud física y mental, su seguridad emocional, su identidad cultural y personal y el desarrollo de competencias (*United Nations Committee on the Rights of the Child*, 2005, párrafo 6 (e)).

El contraste entre la identidad 'personal' y la identidad 'social' implica otra dinámica. La identidad personal se refiere a los sentimientos subjetivos de los niños sobre lo que los distingue de los demás, el sentirse únicos, individuales. Por otro lado, la identidad social se refiere a las maneras en que ellos sienten que son (o desearían ser) iguales a los demás, generalmente a través de identificarse con la cultura de su familia y/o sus compañeros (Schaffer, 2006). Algunos factores que juegan un papel en el concepto emergente que tiene un niño de sí mismo son la edad, el género, el contexto religioso, el origen étnico, sus intereses, modelos a seguir, talentos y pasatiempos.



Figura 3.2: Los niños están desarrollando su identidad personal y social. ^[32]

Las relaciones con sus compañeros

A medida que los niños desarrollan su identidad, son influenciados por las interacciones y relaciones con los demás. Woodhead (2008, p. 6) destaca que la identidad tiene dos aspectos distintos: "el de la persona individual única y el de la persona social compartida". Además, la identidad se expresa a través de los sentimientos subjetivos de los niños sobre sí mismos y sobre los demás.

Warin (2010) señala que la identidad no existe fuera del contexto social en el que se construye y es algo que la persona lleva consigo a través del tiempo y a través del rango de situaciones sociales en las que participa. Esto ilustra la importancia educativa del conocimiento de sí mismo y el conocimiento de los demás.



Figura 3.3: Las relaciones de calidad con los compañeros influyen en la identidad.^[33]

La amistad es valiosa para los niños, ya que así se ayudan mutuamente a comprender el mundo en el que viven. Según Dunn (2004), la calidad de las amistades de los niños influye en su desarrollo de un sentido de identidad personal y social. Los niños con amigos tienen mejores habilidades sociales y menos problemas de adaptación, ya que los amigos brindan respaldo social y pueden ser una protección ante las dificultades de comenzar la escuela, la intimidación y el acoso escolar (Dunn, 2004). Tener amigos es un recurso importante para desarrollar las identidades.

Algunos estudios (George, 2007; Weller, 2007) han abordado la importancia de los grupos de amistad en relación con la formación de la identidad. Como señalan Currie, D., Kelly, D. y Pomerantz, S. (2007), la pertenencia a un grupo (o la exclusión del mismo) puede conformar en gran medida la construcción de 'quién eres' en términos de identidad, en relación con cómo percibes tu propia identidad y cómo te ven los demás y cómo ves a los demás. Las culturas de los compañeros de los niños influyen y restringen las formas en que los niños construyen significados y valores, actúan y se comunican entre ellos; controlan aspectos de identidad en relación con ellos mismos y sus compañeros (Adler, P. Kless, S. y Adler, P., 1992).

El juego

El juego es crucial en la Educación en la Primera Infancia (ECE por sus siglas en inglés) y las familias, los cuidadores y los maestros de preescolar desempeñan una función vital en los primeros años de la educación de un niño. (Wood 2004). Los niños tratan de adquirir un sentido de sí mismos y una identidad propia cuando se asocian con otras personas a su alrededor. Durante los primeros años de la infancia (primeros 8 años) se produce un gran desarrollo cerebral y la falta de educación basada en actividades de juego puede tener un impacto negativo en el desarrollo cognitivo del niño durante una etapa crucial para el desarrollo de la identidad. Los niños desarrollan una identidad propia y comienzan a formar relaciones. El juego contribuye a su desarrollo emocional y, dado que este requiere el uso de múltiples funciones motoras y mentales, los niños también desarrollan diversas habilidades. El aprendizaje basado en el juego ayuda a los niños a desarrollar habilidades morales y sociales.^[34]

Existen cada vez más pruebas científicas del potencial del juego y las actividades lúdicas para mejorar la capacidad humana de responder ante la adversidad y sobrellevar los factores de estrés de la vida cotidiana. En el juego, construimos un repertorio de respuestas adaptables y flexibles a eventos inesperados, en un ambiente separado de las consecuencias reales de esos eventos. Las actividades lúdicas nos ayudan a mantener el equilibrio social y emocional en tiempos de cambios repentinos y estrés. A través del juego, experimentamos un flujo: una sensación de ser llevados a otro lugar, fuera del tiempo, en donde tenemos control del ambiente.

La evidencia neurocientífica de la importancia de la experiencia de los primeros años de vida, no solo para la salud individual, sino también para la prosperidad social y económica a largo plazo de la sociedad como conjunto, está impulsando una nueva agenda de políticas públicas sobre el desarrollo de la primera infancia. Las pruebas destacan la interconexión del desarrollo físico, intelectual, social y emocional, y de la salud física y mental. Existe evidencia sólida sobre el impacto que tiene el estrés excesivo y la adversidad en los primeros años sobre la incidencia de una variedad de enfermedades crónicas en la edad adulta, lo cual crea un nuevo énfasis en la importancia de la salud social y emocional en la primera infancia y el creciente interés de las políticas públicas para que haya una intervención temprana en niños cuyas familias afrontan el estrés causado por la pobreza, la violencia, las

enfermedades mentales y el abuso de sustancias. La primera infancia está en la agenda de políticas públicas, y los ambientes en donde los niños pasan tiempo en sus años preescolares están bajo un intenso escrutinio.



Figura 3.4: Si estos niños no estuvieran jugando, ¿se les permitiría usar tiza (u otra herramienta para hacer marcas) en la acera de esta manera? ^[35]

otros niños. A medida que cada niño participa con otros niños en los contextos sociales de juego, en los que explora, prueba y toma decisiones al límite de su propia posibilidad, llega a comprender lo que significa estar en control y lo que significa estar fuera de control. Cuando se les deja controlar su propio juego, los niños exploran lo que significa ejercer su propio poder sobre los demás, se arriesgan y corren riesgos físicos. Los riesgos que corren son riesgos calculados en los cuales pueden contar con el apoyo de profesionales de la primera infancia, quienes comprenden la necesidad de asumir riesgos. Cabe destacar que las nociones de participación y control están profundamente arraigadas en el lenguaje de la promoción de la salud. La participación activa en la comunidad y, en particular, en decisiones que nos afectan, contribuye a un sentido de control sobre los múltiples factores que influyen no solo en nuestra salud física y mental, sino también en nuestro sentido subjetivo de bienestar y pertenencia.

El juego tiene el potencial de contribuir a la salud social y emocional en la primera infancia, lo cual respalda la idea de que el poder del juego para hacernos resistentes, flexibles y fuertes (en sentido emocional, social, físico, intelectual y quizá espiritual) puede depender de su tendencia a invertir y subvertir el orden de las cosas. El juego espontáneo puede brindar oportunidades cruciales para que los niños experimenten un sentido de pertenencia social, bienestar y participación en la cultura de la infancia, así como para desarrollar conciencia social y emocional, control y resiliencia. El juego ayuda a los niños a aprender a lidiar con los problemas de la vida cotidiana y a experimentar el continuo equilibrio social y emocional de sí mismos que es fundamental para una participación exitosa en la vida social. ^[36]



Piensa en esto...

¿Cómo se relacionan la resiliencia, la pertenencia social y la conciencia social y emocional con la diversidad y la equidad?

This page titled [3.2: Cómo desarrollan la identidad los niños](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

3.3: Cultura e identidad propia

La cultura es un factor fundamental en la constitución de la capacidad de desarrollar nuestra identidad. Como se menciona a lo largo de este texto, cultura significa la forma en que los individuos o grupos de personas manejan los componentes básicos de su existencia social y material a fin de desarrollar sus propios estilos de vida específicos con sus propias formas de expresión como un conjunto de significados. La identidad exitosa es el resultado de que a una persona se le haya capacitado e impulsado a perseguir su propio significado de la vida en un proceso de intercambio constante con otros que también se esfuerzan por construir una existencia significativa para sí mismos. ^[37]

La identidad cultural es la identidad o sentimiento de pertenencia a un grupo. Forma parte de la autoconcepción y autopercepción de una persona y está relacionada con la nacionalidad, el origen étnico, la religión, clase social, generación, región o cualquier tipo de grupo social que tenga su propia cultura. De esta manera, la identidad cultural es una característica de una persona de forma individual, pero también del grupo culturalmente idéntico de miembros que comparten la misma identidad cultural o educación.

La forma en que cada persona actúa de acuerdo con las realidades culturales en su vida se basa en una variedad de factores culturales complejos. La identidad cultura es influenciada por diversos factores, tales como religión, ascendencia, color de la piel, idioma, clase, educación, profesión, habilidades, familia y posturas políticas, los cuales contribuyen al desarrollo de una identidad propia.

Algunas personas podrían adaptarse a las diversas culturas del mundo al comprometerse con dos o más culturas. No es necesario apegarse a una sola cultura. Las personas pueden socializar e interactuar con otros en una cultura y hacer lo mismo con otro grupo de personas en otra cultura; sin embargo, muchas personas interactúan con aquellos que comparten las mismas identidades sociales que ellos. ^[38]

La educación, incluida la educación en la primera infancia, representa una parte importante de la cultura. ¿Ayuda la escuela a capacitar e impulsar a los jóvenes para que desarrollen su propio significado auténtico en la vida, lo que también debería implicar tomar conciencia de su realidad social y adoptar una actitud crítica hacia las estructuras existentes en la sociedad? ¿O está más inclinada a promover el desarrollo de aquellas características que están dentro de lo que es socialmente aceptable? Las escuelas pueden demostrar poca equidad de forma inherente cuando los que están en el poder creen que su comprensión del mundo es la única comprensión válida. Esta se convierte en la cultura dominante de la escuela, que margina y excluye a los que son parte de grupos minoritarios, lo cual puede ocasionar la pérdida de autoestima y presentar obstáculos para que estos niños tengan éxito en el ambiente educativo. ^[39]



Figura 3.5: ¿Qué pasaría si a estos niños se les dijera que la comida que consume su familia es asquerosa, en lugar de que se les invitara a prepararla junto con sus compañeros de clase? ¿Qué mensaje recibirían sobre su cultura? ^[40]

La identidad se forma a través de una relación directa con las personas con las que interactuamos, nuestro ambiente físico y temporal y la cultura a la que pertenecemos desde el principio. Podemos examinar los sistemas sociales y culturales que nos rodean para ver cómo las diversas dimensiones se asocian con nuestra identidad propia. En este capítulo, hemos examinado cómo el ambiente de la primera infancia desempeña una función en la formación del desarrollo de la identidad de los niños. También examinamos la función del maestro en el desarrollo de la identidad de los niños y cómo el desarrollo de la identidad, tanto personal como profesional, de los maestros contribuye al ambiente de la primera infancia.

Concluimos este capítulo haciéndonos preguntas importantes:

- ¿De qué maneras participamos en la formación de identidad de los niños?
- ¿Cómo podemos asegurar que esta participación sea inclusiva y favorable para todos los niños?

This page titled [3.3: Cultura e identidad propia](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

4: La identidad profesional de los maestros y cómo promover la equidad

Objetivos del capítulo

Después de este capítulo, deberás ser capaz de:

- Analizar cómo se forman las identidades profesionales de los maestros
- Comentar cómo los maestros adquieren conocimiento y experiencia al trabajar con niños y familias

[4.1: Introducción](#)

[4.2: El desarrollo de la identidad de los maestros](#)

[4.3: Resumen](#)

This page titled [4: La identidad profesional de los maestros y cómo promover la equidad](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

4.1: Introducción

Además de examinar cómo los niños desarrollan sus identidades, también debemos reflexionar sobre nuestra propia identidad y cómo esta influye en nuestra enseñanza. También debemos meditar en cómo se formó nuestra identidad. Lo que es más importante, ¿qué efecto tiene nuestra identidad en nuestros métodos de enseñanza y en los niños con los que trabajamos?

This page titled [4.1: Introducción](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

4.2: El desarrollo de la identidad de los maestros

Como nuestra identidad influye mucho en la forma en que reaccionamos, es fundamental analizar nuestra propia identidad como individuos y en nuestro papel profesional de educadores de la primera infancia. Además de desarrollar una identidad personal y social, los maestros también desarrollan una identidad profesional propia. Este proceso comienza durante la infancia y continúa durante toda la vida.

La identidad profesional de los maestros incluye: sus valores y creencias personales, sus valores y creencias profesionales, las experiencias culturales que adquirieron en su infancia y las experiencias culturales que han aceptado en su vida diaria. Reflexionar sobre estas experiencias, les brinda a los maestros oportunidades para obtener una comprensión más profunda de sí mismos, lo cual les ayuda a comprender a los demás. Les da oportunidades para cultivar una empatía y comprensión de los demás que solo se puede lograr cuando nos comprendemos a nosotros mismos.

La mayoría de los profesionales de la primera infancia tuvieron experiencias durante su escolaridad que han moldeado sus ideas de enseñanza. ^[41]



“No recuerdo exactamente lo que yo, cuando era niña, quería ser cuando creciera. Creo que no me preocupaba. Pero recuerdo un cierto momento, ya en cuarto grado, en el que respondí que quería ser “una maestra de niños”. En ese entonces, mi definición de un maestro era “alguien que sabe muchas cosas”. Más tarde, con el paso de los años, quise ser otras cosas, dependiendo de mis intereses... Fue solo más tarde, cuando ya estaba en la universidad, estudiando para ser maestra, que el deseo de esa niña de cuarto grado se intensificó. La experiencia en un campamento de verano, con niños de 4 a 12 años, fue lo que me hizo querer saber más sobre el mundo de los niños. Ahora, al mirar atrás, pienso con humor, que esta profesión, en ese momento, todavía “no había nacido” y que, de alguna manera, esperaba su nacimiento [énfasis agregado] ”.

Miranda (maestra en formación) ^[42]

La profesión docente es un viaje de reflexión para aprender más sobre nosotros mismos en esta función. A medida que aprendemos más sobre quiénes somos, podemos entender nuestras filosofías de enseñanza y nuestra función en la promoción de ambientes de aprendizaje en donde haya equidad. Es un viaje de progreso, no de perfección. A medida que interactuamos con los niños y las familias a las que servimos, nos hacemos más conscientes de nuestra función.

El aprendizaje es inherente a la condición humana. Todo ser humano tiene la capacidad de aprender durante toda la vida. La educación brinda oportunidades para mejorarse a uno mismo, adquirir y/o modificar conocimientos, adquirir competencia y construir significados (que puede ser lo mismo que adquirir y/o modificar información, por lo que es posible que no sea necesario incluir esto o usarlo en lugar de lo primero). Hacemos esto a través de las experiencias que tenemos, las interacciones con otros (desarrollo de relaciones interpersonales), al observar a otros maestros en acción y al aplicar lo que hemos observado y aprendido en nuestro programa de estudios.

Este aprendizaje incluye:

- **El conocimiento para la práctica** que se deriva de la investigación académica (conocimiento formal) y desde el cual los maestros estructuran su práctica, es decir, es la aplicación del conocimiento formal a situaciones prácticas de enseñanza.
- **El conocimiento en la práctica** que se adquiere durante la actividad, ya que el conocimiento de los docentes está inmerso en su práctica, en lo que realizan sobre la práctica, en el cuestionamiento y en la narrativa de esta práctica. El conocimiento proviene de la acción/experiencia, de la comprensión y de las reflexiones y decisiones que los maestros toman todos los días en las escuelas.
- **El conocimiento de la práctica** es como Formosinho (2009) define al conocimiento construido de manera colectiva dentro de las comunidades locales, formado por maestros que trabajan en proyectos de desarrollo escolar, educación o investigación colaborativa.

A partir de la adquisición de conocimiento y la participación en experiencias de aprendizaje (acción) es como se puede relacionar la teoría con la práctica. El maestro aprende a aprender y aprende a enseñar.



Figura 4.1: La formación de la identidad profesional es parte de la experiencia docente del estudiante. ^[43]

Esta cultura grupal y el sentimiento de pertenencia a una familia profesional (Tejada Fernández, 2009a, 2009b) constituyen un proceso complejo, interactivo y multidireccional entre el alumno y el maestro, en el que las relaciones se basan en la ética, el respeto y la valoración de las diferencias sociales (Tejada-Fernández, Carvalho y Bueno, 2014). ^[44]

En respuesta al aumento de las medidas de responsabilidad funcional y los sistemas de evaluación, las escuelas adoptan nuevos enfoques e innovaciones. Dichas actividades a menudo requieren que los maestros adopten nuevas funciones y responsabilidades, desarrollen nuevos conocimientos y habilidades, y reconfiguren sus relaciones con sus compañeros y administradores. Como resultado, los maestros crean nuevas identidades profesionales en respuesta a la pregunta subyacente: ¿quién soy yo como maestro? ^[45]

Cómo promover la equidad

Una vez que el maestro en formación ejerce su profesión en un aula de la primera infancia, el viaje de adquisición de conocimiento y experiencia continúa. Este viaje incluye tomar el camino hacia la equidad social. Esto requiere que los maestros reflexionen sobre las razones subyacentes de la forma en que educan y cuidan a los niños a fin de que puedan promover la equidad. Esta es una manera de definir lo que es ser equitativos.



Piensa en esto...

Con base en lo que has leído y aprendido hasta ahora, ¿qué significa promover la equidad?



Figura 4.2: Los maestros deben reflexionar sobre su función en la creación de equidad social. ^[46]

Es importante que los maestros actúen como pensadores críticos y no simplemente como actores supuestamente neutrales de lo que se considera como una enseñanza efectiva. Con mucha frecuencia, se piensa que enseñar a los niños pequeños solo es supervisar el juego, controlar su comportamiento e implementar actividades con los niños. Sin embargo, la enseñanza debe considerarse como

una responsabilidad importante, en la cual los maestros usan lo que saben sobre los niños y sus familias para crear un plan de estudios apropiado para el desarrollo y construir relaciones recíprocas y sólidas con los niños y las familias con base en sus contextos culturales y sociales.

Este enfoque culturalmente receptivo ayuda a los niños a convertirse en participantes de una sociedad democrática y a trabajar por la equidad. Esto implica asumir una responsabilidad activa al hacer preguntas fundamentales sobre lo que realmente enseñan, y especialmente sobre los objetivos generales que desean lograr, y sobre su función en el desarrollo de una sociedad democrática y justa. Los libros como este y el curso para el que fue escrito, apoyarán tu viaje como un educador de la primera infancia que promueva la equidad.

This page titled [4.2: El desarrollo de la identidad de los maestros](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

4.3: Resumen

A medida que los futuros maestros prosiguen su educación, desarrollan conocimientos, habilidades y experiencias para trabajar con niños y familias. Este proceso contribuye a su identidad profesional, además de su identidad personal. Es importante que los maestros sean conscientes y reflexivos sobre sí mismos. Ese proceso contribuirá a que se conviertan en profesionales equitativos.

This page titled [4.3: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

5: Los ambientes del aula, materiales y enfoques apropiados para el desarrollo, la cultura y la lengua

Objetivos del capítulo

- Después de este capítulo, deberás ser capaz de:
- Comentar las prácticas apropiadas para el desarrollo.
- Describir estrategias para crear ambientes educativos para la primera infancia que respeten la diversidad cultural.
- Evaluar la diversidad de los libros infantiles.
- Identificar cómo la importancia del juego se relaciona con las prácticas apropiadas para el desarrollo.
- Comparar y contrastar diversos métodos para enseñar a los niños sobre diferentes culturas.
- Resumir las prácticas para trabajar eficazmente con familias cultural y lingüísticamente diversas.
- Explicar las perspectivas sobre la celebración de festividades en los programas de educación de la primera infancia.

[5.1: Introducción](#)

[5.2: Prácticas apropiadas para el desarrollo](#)

[5.3: El plan de estudios en aulas multiculturales](#)

[5.4: Los enfoques del ambiente y el respeto a la diversidad cultural](#)

[5.5: El papel de la diversidad en los programas de primera infancia en todo el mundo](#)

[5.6: Sugerencias para tu programa y tu aula](#)

[5.7: Resumen](#)

This page titled [5: Los ambientes del aula, materiales y enfoques apropiados para el desarrollo, la cultura y la lengua](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

5.1: Introducción

El ambiente es el "tercer maestro". Es crucial que nuestro ambiente sea apropiado para la cultura y el desarrollo. Este capítulo profundizará en las razones por las cuales nuestro ambiente es tan importante y cómo podemos lograr que nuestros ambientes del aula promuevan y valoren la diversidad cultural y lingüística.

This page titled [5.1: Introducción](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

5.2: Prácticas apropiadas para el desarrollo

En 1997, NAEYC lanzó su publicación revisada sobre prácticas apropiadas para el desarrollo. Este término fue formulado por profesionales que toman decisiones sobre el bienestar y la educación de los niños, basándose en al menos tres datos importantes:

1. Lo que se sabe sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil: el conocimiento de las características humanas relacionadas con la edad que permite hacer predicciones generales dentro de un rango de edad sobre qué actividades, materiales, interacciones o experiencias serán seguras, saludables, interesantes, alcanzables y estimulantes para los niños.
2. Lo que se sabe sobre las fortalezas, intereses y necesidades individuales de cada niño en el grupo: [Necesario] para poder adaptarse y ser respetuosos de la inevitable variación individual.
3. Conocimiento de los contextos sociales y culturales en los que viven los niños: [Necesario] para asegurar que las experiencias de aprendizaje sean significativas, pertinentes y respetuosas para los niños participantes y sus familias. (Bredekamp y Copple 1997, 8–9)



Figura 5.1: Los ambientes del aula deben reflejar la diversidad de los niños y las familias. ^[47]

Con esta información, se espera que los programas utilicen el conocimiento de los ambientes culturales y sociales de los niños como un componente clave de las decisiones sobre los ambientes de enseñanza. En 2009, NAEYC lanzó su tercera revisión de la publicación (Bredekamp y Copple 2009). En esta versión más reciente, se mantienen los tres tipos de conocimiento identificados en la publicación de 1997. En la Figura 5.2. se presenta el proceso de toma de decisiones sobre prácticas apropiadas para el nivel de desarrollo. ^[48]

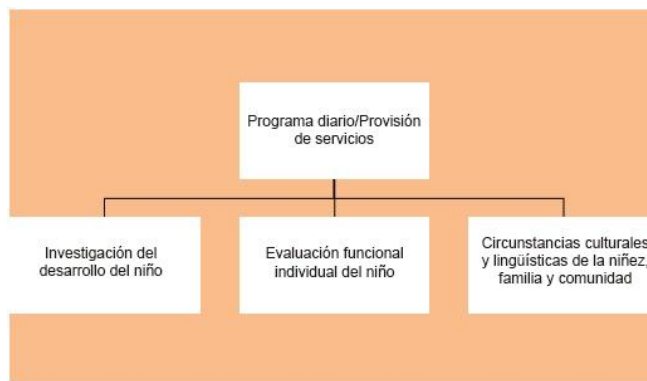


Figura 5.2: Fuentes de prácticas apropiadas para el nivel de desarrollo. ^[49]

This page titled [5.2: Prácticas apropiadas para el desarrollo](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafuya](#).

5.3: El plan de estudios en aulas multiculturales

El término prácticas culturalmente respetuosas se ha utilizado para referirse a la implementación de prácticas de enseñanza eficientes en diversos ambientes de educación de la primera infancia. Las prácticas culturalmente respetuosas consisten en enseñar según las necesidades individuales de los niños, entre quienes hay la diversidad cultural, étnica y lingüística. Este término implica la integración de la evaluación funcional y las prácticas curriculares: el personal del programa debe aprender sobre las aptitudes y preferencias individuales de cada uno de los niños inscritos en su programa, y luego encontrar formas de planificar e implementar un plan de estudios que se base en las necesidades e intereses de cada uno de ellos. Por ejemplo, los maestros pueden usar las visitas al hogar para aprender sobre el niño, observar las formas en que las familias interactúan con su hijo y comenzar un diálogo con ellas sobre sus objetivos para el niño.

Los materiales del aula

En su libro de 1995, *The Right Stuff for Children Birth to 8*, Martha Bronson ofrece sugerencias detalladas para seleccionar materiales de juego que sean seguros, apropiados y que favorezcan el juego y el desarrollo. Es importante señalar que los materiales del aula pueden representar a las personas de manera estereotipada o solo contener imágenes simplificadas o inexactas de personas culturalmente diferentes. Por lo tanto, el desafío es proporcionar materiales del aula que reflejen a todos los niños, familias y adultos en el programa, y eliminar materiales estereotipados o inexactos del uso diario. Por ejemplo, los libros y los materiales de juego de roles deben reflejar la diversidad de roles de género, antecedentes raciales y culturales, necesidades y capacidades especiales, y una variedad de ocupaciones y edades. Los libros y la escritura del ambiente también deben representar los diferentes idiomas de los niños en el aula.



Figura 5.3: ¿Qué diversidad está representada en esta imagen de niños y muñecos? ^[50]

El desafío para los programas es establecer sistemas y procedimientos que tengan en cuenta los contextos culturales y lingüísticos de los niños. Una vez implementados, estos materiales del aula deben revisarse de manera continua para garantizar que las aulas reflejen a todos los niños inscritos sin mostrar estereotipos. Se alienta a los programas a buscar información de las familias y los miembros conocedores de la comunidad para tener su opinión al equipar las aulas para reflejar las culturas y los idiomas de manera respetuosa.

Finalmente, fomentar el lenguaje y el crecimiento cognitivo de los niños no excluye la responsabilidad de apoyar la sensación de bienestar de cada niño, la formación de su identidad y sus sentimientos de seguridad. Un consenso dentro de la investigación es que los ambientes efectivos para los niños fomentan todos los dominios del desarrollo, y que los ambientes asociados con los resultados del aprendizaje también deberían proporcionar un fuerte respaldo para el desarrollo socioemocional (Hart y Risley 1995, 1999; National Research Council and Institute of Medicine 2000; Snow, Burns, y Griffin 1998).

Con esto en mente, el ambiente apropiado para el nivel de desarrollo, la cultura y la lengua refleja las ideas, valores, actitudes y culturas de los niños a los que está destinado (Gestwicki 1995). Estas son algunas estrategias específicas sugeridas por Derman Sparks (1989):

1. Usar en abundancia imágenes que representen a todos los niños, las familias y el personal de tu programa.
2. Usar imágenes de niños y adultos de los principales grupos étnicos en tu comunidad y en la sociedad del país.
3. Usar imágenes que reflejen con precisión la vida cotidiana actual de las personas de tu país durante el trabajo y las actividades recreativas.
4. Ofrecer un equilibrio entre diferentes grupos culturales y étnicos.
5. Proporcionar un equilibrio justo de imágenes de mujeres y hombres haciendo "trabajos domésticos" y "trabajos fuera de casa".
Proporcionar imágenes de personas mayores de diversos antecedentes que realizan diferentes actividades.
6. Proporcionar imágenes de personas con capacidades diferentes de diversas raíces culturales en el trabajo y con sus familias.

7. Usar imágenes de diversidad en estilos familiares, como madres y padres solteros, y familias grandes que sean multirraciales y multiétnicas.
8. Utilizar imágenes de personas importantes, del pasado y de la actualidad, que reflejen diversidad.
9. Exhibir obras de arte (grabados, esculturas y textiles) de artistas de diversas raíces culturales.

Los libros infantiles

En el pasado, los libros infantiles generalmente trataban mal a los grupos minoritarios o los ignoraban por completo. En las décadas de 1960 y 1970, las bibliotecas para niños recibieron apoyo del gobierno federal. Esto animó a los editores a producir libros de muchos grupos étnicos. Banks (1979) declaró que "sería difícil determinar su origen, pero es probable suponer que el término literatura multicultural surgió después de la aparición del movimiento de educación multicultural en la década de 1960. En 1965, Nancy Larrick escribió *"The All White World of Children's Books"* para denunciar que casi ninguna persona negra aparecía en ninguno de los libros infantiles de Estados Unidos. La gente comenzó a reconocer e incluir a los negros y otros grupos minoritarios en los libros. En 1966, se fundó el Consejo de Libros Interraciales para Niños (CIBC por sus siglas en inglés). CIBC motiva a los autores a escribir sobre sus propias culturas. En 1969, la American Library Association (ALA) otorgó el Premio Coretta Scott King a excelentes escritores e ilustradores negros. En 1974, el Consejo Nacional de Estudios Sociales otorgó el Premio Carter G. Woodson a excelentes libros infantiles de minorías y razas. En 1985 solo 18 libros fueron candidatos para el Premio Coretta Scott King. En la última década, la literatura multicultural ha comenzado a florecer. Hoy en día, el multiculturalismo es un gran problema. Es importante comprender los problemas multiculturales. Banks (1991) declaró: "Para el año 2020, uno de cada dos estudiantes en los Estados Unidos será una persona de color". Dietrich y Ralph (1995) establecieron que "los educadores deberían ayudar a los estudiantes a explorar sus propias culturas y contribuir a la comprensión intercultural".^[51] Si bien puede que actualmente exista más literatura multicultural, todavía hay una falta de diversidad en los libros infantiles. Por favor observa el siguiente gráfico.



Figura 5.4: La diversidad en los libros infantiles ^[52]

Comprueba la exactitud

Probablemente notes que en el gráfico ^[53]

"La precisión de la representación cultural es un aspecto crucial de la literatura multicultural de alta calidad". Shioshita (1997, p.1) declaró que los libros deben tener información actual y correcta, tener cuidado de no reforzar los estereotipos y usar lenguaje actual. Harris (1993, p.50) también explicó: "La información debe ser objetiva y actualizada". En otras palabras, un libro multicultural preciso debe dar a los lectores información correcta sobre otras culturas. Cuando ellos entienden que otras personas que viven en el mundo tienen algunas similitudes con ellos, ya no tienen xenofobia. "Un buen libro multicultural debe evitar los estereotipos raciales y culturales" (Tunnell, M. y Jacobs, S., 2008, p.190).

Es importante tener conocimientos culturales preliminares para escribir libros multiculturales, porque un conocimiento insuficiente de una cultura puede hacer que los escritores escriban un libro multicultural distorsionado. Podemos evaluar el conocimiento preliminar que el autor tiene sobre una cultura, revisando su sitio web o su autobiografía para ver si proviene de la misma cultura sobre la que está escrito el libro o si el autor tiene otras conexiones profundas con la cultura. También podemos pedirles a las personas que provienen de esa misma cultura del libro que lean y juzguen si es un buen libro o no antes de que lo leamos a los

estudiantes. Y podemos usar reseñas, como las de la liga de Justicia Social para ver la calificación de los libros seleccionados en cuanto a sus representaciones de diversidad.

También es muy importante que los libros multiculturales sean respetuosos. Las personas pueden desconfiar, temer u odiar a otras personas que no son como ellos. "El personaje del libro debe representar a los miembros de las minorías culturales, debe tener su propio conjunto de valores personales, actitudes y creencias y debe presentar una imagen positiva" (Tunnell, M. y Jacobs, S., 2008, p.190) ^[54]

Cómo asegurar que los libros tengan una representación de la diversidad de buena calidad

Louse Derman-Sparks y el *ABC Task Force* incluyen en sus recomendaciones tomar en cuenta lo siguiente como un punto de partida para evaluar qué tantos prejuicios contienen los libros:

- Revisa tanto las ilustraciones como las historias. Asegúrate de que los libros sean apropiados y atractivos para esa edad.
- ¿Ves estereotipos? ¿Las personas están representadas de manera despectiva y generalizada (las personas con discapacidad no pueden ser independientes y deben ser compadecidas; todos los musulmanes son árabes; los niños no atléticos son afeminados; los personajes femeninos fuertes son hombrunos)? Recuerde que los estereotipos no siempre son evidentes y que no todas las personas de la misma raza se ven igual.
- Presta atención al tokenismo. ¿Están todas las personas representadas como individuos genuinos e inconfundibles? ¿Hay un solo personaje diverso en el libro?

Busca quién podría ser invisible en los libros. Ciertos grupos de personas a menudo faltan o están subrepresentados en libros y medios de comunicación: familias en áreas rurales, familias con dos madres o dos padres, familias monoparentales, familias sin hogar, niños y adultos transgénero, familias con padres encarcelados y trabajadores de la clase obrera.

- ¿Se representan sus desigualdades de poder? ¿Un personaje no blanco o femenino tiene que "exhibir cualidades extraordinarias o ser el que comprende, perdona o cambia?" ¿Se describe a las "personas de color, mujeres, familias de bajos ingresos o personas con discapacidades como las que necesitan ayuda o tienen roles pasivos, mientras que los blancos, los hombres y las personas "sin discapacidad" ocupan roles de liderazgo y acción?"
- Examina qué valores e ideales promueve la historia. ¿Los valores son representativos únicamente de una cultura dominante? ¿Quiénes son los héroes y por qué cualidades se les admira? ¿Quién suele causar los problemas y quién suele resolverlos?
- Fíjate en cómo se representa a personas diversas. ¿Se contrastan por ser diferentes o inferiores a otros? ¿Se representa a una cultura de una manera demasiado simplificada o inexacta? ¿Hay juicios negativos sobre los estilos de vida que difieren de la cultura o la clase socioeconómica dominantes?
- ¿Hay personajes en el libro con los que los niños puedan identificarse que promuevan una identidad propia positiva?
- ¿El autor pertenece a las raíces culturales minoritarias sobre las que está escribiendo? Si no es así, ¿hay alguna otra manera en que estén relacionados con la cultura sobre la que escribieron?
- ¿Cuáles son las perspectivas, valores y objetivos del autor? ¿Representan mensajes de recepción cultural e inclusión?
- Presta atención a las palabras y la terminología con connotación negativa (perezoso, primitivo, salvaje, dócil, etc.). ¿Qué pronombres de género se usan? ¿Se utiliza un lenguaje neutral en cuanto al género cuando es posible?
- Revisa cuándo se escribió el libro. Antes de principios de la década de 1970, la mayoría de los libros infantiles se escribían, editaban y publicaban de manera que reflejaran la cultura blanca y, por lo general, no representaban la igualdad de género.
- Recuerda que los libros que tienen animales en lugar de personas no sustituyen a los libros que exploran la diversidad y que tienen como personajes principales a personas.
- El que un libro sea un cuento de hadas o un cuento popular clásico, favorito o amado no es justificación para incluirlo en el aula si presenta de forma distorsionada la cultura moderna o transmite mensajes parciales (sexismo, racismo, capacitismo, homofobia, prejuicios de género o colonialismo) ^{[55], [56]}

Beneficios de la literatura multicultural

Diamond y Moore (1995, p.13) afirmaron: "La literatura multicultural aumenta aún más la comprensión, el respeto y la afirmación de las diferencias porque reconoce que está bien ser quién eres". Royce (2006, p.33) declaró que leer literatura multicultural sobre su propia cultura puede ayudar a los niños de grupos minoritarios a aumentar su autoestima y ayudar a los niños de grupos mayoritarios a conocer a personas que son diferentes a ellos. "La literatura multicultural ayuda a los niños a identificarse con su propia cultura, los expone a otras culturas y abre el diálogo sobre temas relacionados con la diversidad" (Colby, SA y Lyon, F. 2004, p.24).

Con frecuencia, los niños ven la perspectiva de otros a través de personajes de su edad. Después de que los niños vean a estos personajes multiculturales sufrir la injusticia social, tomarán la decisión de defender y abogar por la injusticia social. Diamond y Moore, (1995, p.14) explicaron: "Una vez que los estudiantes comprenden los efectos dañinos de las injusticias y desigualdades sociales, pueden tomar decisiones informadas y racionales sobre las formas más efectivas de corregir las injusticias en su comunidad".



Figura 5.5: Leer libros infantiles con personajes multiculturales que sufren injusticia social puede ser una experiencia de aprendizaje que deje huella en los niños pequeños.^[57]

La demografía mundial se está volviendo rápidamente más diversa y la literatura multicultural brinda una excelente oportunidad para enseñar y comprender la compasión y el entendimiento cultural. A fin de combatir el racismo y derribar las barreras culturales, la literatura proporciona el medio perfecto para inspirar y educar a los niños en la comprensión de los beneficios de la diversidad cultural. La literatura multicultural proporciona a los niños las herramientas para vivir, trabajar y participar para el futuro en un mundo cada vez más multicultural.^[58]

This page titled [5.3: El plan de estudios en aulas multiculturales](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

5.4: Los enfoques del ambiente y el respeto a la diversidad cultural

El siguiente artículo, utilizado con autorización, comparte cuatro enfoques diferentes que se utilizan para apoyar el multiculturalismo y proporciona información sobre cómo ser respetuoso de la diversidad cultural. En el capítulo 6 analizarás a profundidad cómo tener un aula multicultural utilizando un plan de estudios sin prejuicios.



Piensa en esto...

Mientras lees el artículo, reflexiona sobre tus reacciones y pensamientos acerca de los diferentes enfoques descritos por Levy. ¿Cuáles son las fortalezas de cada uno? ¿Qué inquietudes tienes sobre cada uno?

La cultura en el aula

Durante varios años, los maestros han mostrado mayor interés en la educación multicultural, con el supuesto de que tales enfoques ayudan a los niños a sentirse más bienvenidos, validados, integrados y capaces de cooperar con otros en su clase (Allen, McNeill y Schmidt, 1992; Bredenkamp, 1986; Byrnes y Kiger, 1992; Gollnick y Chin, 1994). En mi experiencia, además de estos beneficios, exponer a los niños pequeños a diferentes culturas crea un ambiente de aprendizaje divertido y emocionante. Existen cuatro enfoques principales para enseñar a los niños pequeños sobre diferentes culturas. Estos son: la educación multicultural, el plan de estudios sin prejuicios, la educación global y la educación internacional.

La educación multicultural

Patty Ramsey (1987) definió la educación multicultural como una perspectiva que:

- "abarca muchas dimensiones de las diferencias humanas además de la cultura, como la raza, la ocupación, el nivel socioeconómico, la edad, el género, la orientación sexual y diversos rasgos y necesidades físicas;
- es pertinente para todos los niños, incluso para aquellos que viven en áreas homogéneas; y
- abarca más allá de los límites de este país hasta las creencias y actitudes sobre personas en todo el mundo" (págs. 2–4).

En la práctica, esto significa que si tu clase incluye una variedad de culturas o habilidades, el grupo pasa tiempo aprendiendo y cultivando un entendimiento de esas características únicas.

El maestro presta mucha atención a los tipos de literatura disponibles para los niños y a las actividades presentadas, al tiempo que alienta a los niños a cooperar. Si hay poca diversidad dentro del grupo, el maestro presenta muchas prácticas culturales diferentes durante el año escolar. Por ejemplo, en muchas aulas, diciembre se dedica al tema "La Navidad alrededor del mundo". El objetivo general es exponer a los niños a las diferencias en la primera infancia para que puedan comenzar a apreciarlas y valorarlas en vez de rechazarlas.

El plan de estudios sin prejuicios

El plan de estudios sin prejuicios (*The Anti-Bias Curriculum*) es un manual escrito en 1989 por Louise Derman-Sparks y el *ABC Task Force*. Su intención era que este plan de estudios se usara durante todo el día, integrado en las interacciones y actividades diarias dentro del aula, no que los maestros reservaran un momento especial para usar el plan de estudios. El objetivo básico del Plan de estudios sin prejuicios es ayudar a los niños a desarrollar autoconceptos positivos sin adquirir actitudes de superioridad y etnocentrismo. Los autores escriben: "Se basa en valores: las diferencias son buenas; las ideas y el comportamiento opresivos no lo son. Establece una tensión creativa entre respetar las diferencias y no aceptar creencias y actos injustos".

Derman-Sparks y Ramsey han colaborado en muchos proyectos y artículos. Ellos consideran El plan de estudios sin prejuicios como un corolario del enfoque multicultural y una herramienta útil para que los maestros enfrenten sus propios prejuicios y al mismo tiempo apoyen a los niños que previamente hayan sido estereotipados por otros en el aula.

La educación global

La educación global, generalmente utilizada con estudiantes de secundaria y preparatoria, ayuda a los niños a reconocer la interconexión del mundo a través del estudio de los problemas y cuestiones que traspasan las fronteras nacionales (Tye, 1990). Esto

implica tomar una perspectiva y darse cuenta de que, si bien hay diferencias entre las personas, también hay cosas en común que nos conectan a todos. Debido a su carácter abstracto, este enfoque no se usa con frecuencia en los programas de primera infancia.

La educación internacional

La educación internacional expone a los niños a una sola cultura por un período de al menos un año. En el transcurso de ese año, los niños van más allá de celebrar festividades y estudian de forma detallada la cultura, que incluye ropa, comida, música, vivienda, celebraciones, vida en la ciudad y en el campo y dinámica familiar. El grado de información depende de la etapa de desarrollo de los niños. A través de una experiencia continua, los niños pasan de tener un conocimiento superficial de un país y una cultura a tener un verdadero entendimiento de las personas que viven allí.

Para ilustrar la diferencia entre los enfoques multicultural e internacional, podemos usar la analogía de una fiesta. Si vas a una fiesta y conversas brevemente con siete personas, a la mañana siguiente puede que tengas dificultades para recordar qué historia escuchaste de qué persona. Solo tendrías un conocimiento superficial de cada una de las siete personas. Esto se asemeja al enfoque multicultural, en el que los niños pequeños aprenden una pequeña parte de muchas culturas.

Por otro lado, si conocieras por primera vez a una sola persona en la fiesta y pasaras toda la noche hablando con ella, tendrías un conocimiento y una apreciación mucho mayores de quién era esa persona como individuo. Esto se asemeja a la educación internacional, en la que los niños pequeños se centran en una sola cultura y aprenden sobre ella con más detalle durante un periodo prolongado de tiempo.

Ya sea que tú utilices un solo enfoque o combines varios enfoques, debes tomar decisiones informadas sobre cómo usar el plan de estudios multicultural en tu aula. Lo último que quieres hacer es reforzar aún más los estereotipos.

La cultura en el aula

Hay muchas maneras de enseñar a los niños pequeños las diferencias culturales. Todo lo que hacemos les muestra a los niños cómo vemos el mundo y qué pensamos de los demás. Piensa en cómo te comunicas con los niños que tienes a tu cuidado. ¿Cómo comunicas la cultura de forma explícita (es decir, directamente) y cómo comunicas la cultura de forma implícita (indirectamente)?

La comunicación explícita implica las actividades y los temas que planificas para los niños, los artefactos que proporcionas de otras culturas o países, los libros que pones a su disposición, los juguetes y juegos que eliges y la manera en que presentas activamente la información a los niños. Estas son las características distintivas de tu programa.

La comunicación implícita incluye los elementos de fondo que no necesariamente definen tu programa, pero que son partes importantes de las actividades diarias y el ambiente de aprendizaje. La música de fondo que eliges, el nombre de tu clase, cómo defines los grupos de niños, la forma en que interactúas con ellos, qué información valoras, cómo resuelves conflictos y cómo organizas el salón, son ejemplos de la comunicación implícita.

Cada aspecto de tu programa es una oportunidad para brindar educación cultural. Por ejemplo, mi salón de clases refleja el enfoque de educación internacional. El nombre del aula es Kenia. Gran parte de lo que hacemos cada día es similar a otros programas de kínder apropiados para el nivel de desarrollo. Sin embargo, también incluimos un fuerte elemento cultural. Kenia no es todo nuestro plan de estudios, pero sí es una parte importante del mismo.

Enseñar cultura requiere un compromiso sustancial por parte de los maestros de aprender personalmente sobre otras culturas. Durante varios años, cada programa evoluciona y aumenta la profundidad de la información proporcionada. A medida que pasa el tiempo, el maestro se convierte en una reserva de información y actividades. En un campo en donde el agotamiento es común y los salarios son bajos, no hay suficiente respeto y aprecio por lo que logran los maestros. A menudo es difícil aceptar este desafío adicional de aprendizaje continuo. He incluido la cultura como un elemento esencial en mi clase durante los últimos ocho años. Lo que he notado durante ese tiempo es que la educación cultural es imprescindible en todas las etapas del desarrollo de los niños. Aun si los métodos de enseñanza pueden cambiar según la edad de los niños, la conciencia cultural siempre sigue siendo importante.

El aula Kenia

Componentes explícitos

- Se utilizan temas mensuales sobre animales africanos, tribus kenianas, geografía, cuentos populares africanos, música y la gente de Kenia.
- Nuestra área de lectura está debajo de un árbol "Baobab". Contamos con una amplia variedad de libros que reflejan a niños de diferentes razas, géneros, orígenes étnicos y culturas, incluida una gran cantidad de historias y libros informativos relacionados con África.

- Contamos con instrumentos musicales de África.
- Creamos esculturas de jabón de animales y cuencos "de madera".
- Mancala y otros juegos africanos están disponibles en el área de rompecabezas y juegos.

Componentes implícitos

- Canto una melodía casera para reunir a los niños en el patio de recreo, "Amigos de Kenia, por favor hagan fila".
- Las melodías africanas "Misa Luba" sirven como nuestra música de limpieza.
- Decoramos nuestro salón con muchos tonos café y negro.
- Utilizamos mantas para almacenar juguetes, juegos y libros, así como para descansar.
- Colgamos cortinas traslúcidas con estampado de leopardo en bastones con forma de lanza.

La confirmación de los niños

Comencé a enseñar a niños de cuatro y cinco años sobre la cultura japonesa. Durante mis cinco años en el aula de Japón, mi plan de estudios evolucionó. Cada año se agregaron cosas nuevas y se recopiló más información. Recibí una beca para viajar a Japón y desarrollé una relación de hermanamiento con una escuela laboratorio en Kioto. A lo largo de los años, dos pasantes de Japón trabajaron en mi aula. Otros invitados japoneses también visitaron nuestra aula. Me puse en contacto con el Consulado de Japón en Boston, Massachusetts, e hice numerosos viajes a museos de la zona para recopilar información sobre la vida y las expresiones artísticas japonesas. Para mi último año en el aula Japón, aproximadamente el 50 por ciento del plan de estudios se centró en la cultura japonesa.

Luego me cambié a un aula en donde desarrollé un programa para niños de kínder que reflejaba la cultura de Kenia. Me sentí abrumada al dejar un plan de estudios establecido que se había pasado a ser parte natural de la práctica para mí. En este punto, necesitaba evaluar qué quería comunicar a los niños y cómo abordaría una nueva cultura.

Muchos de los niños que ingresaban a mi clase habían estado en el aula Japón. Después de sentar las bases del kínder y sentirnos cómodos con la rutina básica, hablamos, como grupo, sobre cuál sería la mejor manera de aprender sobre Kenia. Leí un libro básico sobre África a los niños. Muchos aspectos del libro les parecieron fascinantes. Enumeramos los temas sobre los que queríamos aprender más. Fue entonces cuando me di cuenta de que no solo había enseñado a estos niños sobre Japón, sino también sobre cómo aprender acerca de otra cultura. Como grupo, identificaron las cosas que podrían diferir de otra cultura, cosas como: festividades, costumbres, idioma, geografía, vivienda, ropa y animales. Sus reacciones y opiniones me ayudaron a comprender que había logrado lo que me había propuesto: ayudar a los niños a ser curiosos y abiertos a otros lugares del mundo que son diferentes de su propio ambiente.

En otra ocasión, mientras estudiábamos sobre animales africanos, leí un libro llamado *Elephant Crossing* por Toshi Yashida. Los niños se emocionaron mucho. Se dieron cuenta de que el nombre del autor sonaba japonés. Miramos la parte posterior del libro y descubrimos que el autor era de la ciudad de Tokio (la cual recordaban que era la capital de Japón). Los niños no pudieron olvidar la coincidencia de que un hombre japonés escribiera un libro sobre animales africanos. La alegría pura que disfrutaron los niños en esta experiencia fue impresionante y demostró que pasar un período prolongado de tiempo enfocándose en una cultura les dio un sentido de propiedad, orgullo y comodidad.

Muchas otras experiencias reafirman el impacto del enfoque de educación internacional en los niños. Un día, una niña estaba trabajando en su diario. Comenzó dibujando un árbol. Mientras dibujaba el árbol, este pasó de ser de un manzano a formar parte de una selva tropical brasileña. Agregó muchos detalles que había aprendido cuando estuvo en el aula Brasil, casi tres años antes. Mientras escribía los nombres de los animales en su dibujo (usando ortografía inventada), me dijo que quería compartir su obra de arte con sus maestros anteriores en el aula Brasil. "Tal vez ayude a esos niños a aprender sobre los animales de la selva tropical", dijo orgullosa.

La entrada del diario llegó en un momento perfecto. Los maestros en mi escuela han debatido en muchas ocasiones sobre la cantidad de esfuerzo requerido para enseñar a los niños sobre otras culturas. Algunos sienten que no vale la pena el esfuerzo en vista de los pocos resultados que han podido notar. Esta fue una oportunidad perfecta para mostrarle al resto del personal que los niños están asimilando información valiosa, aunque no siempre sea evidente. Ellos se emocionaron de compartir esta maravillosa experiencia y ser testigos de el gran efecto que se puede tener en los niños cuando se les da la oportunidad de aprender sobre otras culturas.

Establecer objetivos claros

Como maestros, debemos tomar decisiones bien fundadas sobre el plan de estudios. Debes llevar a cabo una investigación de los diferentes enfoques de la educación cultural antes de elegir una dirección para tu plan de estudios. Las siguientes preguntas te darán una guía al tomar decisiones sobre tu plan de estudios:

- ¿Hay varias culturas representadas en los niños pequeños que están a mi cuidado?
- ¿Cuál es el objetivo de exponer a los niños a diferentes culturas? (es decir, ¿qué mensaje quiero enseñar a los niños?)
- ¿Qué información cultural ya tienen los niños? ¿Es suficiente?
- ¿Será más beneficioso enseñar a los niños sobre muchas prácticas culturales de una variedad de culturas o de una sola cultura?
- ¿Sobre qué culturas tengo información? ¿Esta información es precisa o solo se basará en los estereotipos existentes?
- ¿Dónde puedo obtener información precisa sobre una cultura?
- ¿Tendré el apoyo de otros maestros y de las familias a mi compromiso de enseñar cultura?

Soy un defensor del enfoque de la educación internacional porque pienso que exponer a los niños a una sola cultura durante un período prolongado les permite retener más información y ser más sensibles a medida que se acercan a otras culturas. Sin embargo, cada maestro debe decidir qué enfoque se ajusta mejor a los objetivos que intenta alcanzar. No hay duda de que los niños son nuestro futuro. La clave del futuro radica en ayudar a la próxima generación a respetar y aceptar la diversidad en lugar de temer y rechazar las diferencias. Al exponer a los niños a la cultura en el aula y al confiar en que nuestros métodos valen la pena y son efectivos, podemos influir en el futuro y hacer que sea más brillante y pacífico. ^[59]

This page titled [5.4: Los enfoques del ambiente y el respeto a la diversidad cultural](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

5.5: El papel de la diversidad en los programas de primera infancia en todo el mundo

Ser culturalmente receptivo y tener una perspectiva equitativa en la educación de la primera infancia es importante para los programas en todo el mundo. Estos son algunos ejemplos del papel que juega la diversidad en la educación de la primera infancia en Australia y Nueva Zelanda.

En Australia

Los niños de Queensland provienen de diversos orígenes étnicos y culturales, participan en una variedad de sistemas de creencias sociales, culturales y religiosos, y tienen diferentes conocimientos, habilidades, capacidades y necesidades. Viven en diferentes lugares: en zonas urbanas, rurales o remotas.

La visión es que las comunidades, los niños y las familias experimenten programas de educación temprana acogedores, inclusivos y culturalmente ricos donde todos los niños, independientemente de sus diferencias, participen en el aprendizaje.

El enfoque

Para cumplir con esta visión, se necesita un enfoque holístico que considere los desafíos que enfrentan las familias de Queensland para acceder y participar en programas para la primera infancia. Este enfoque comprende tres elementos clave: personas, programas y lugares.



Figura 5.6: Los elementos clave del enfoque.

Las personas

El primer paso implica que las personas desarrollen un valor compartido por la educación de la primera infancia.

Adoptar los beneficios de la educación de la primera infancia y los impactos positivos asociados en el desarrollo futuro, el aprendizaje, la salud y el bienestar de un niño es fundamental para desarrollar este valor compartido.

Los servicios centrados en la primera infancia y en la familia promueven estos beneficios y crean vínculos entre las familias y los proveedores de servicios locales.

Los programas

Los programas deben ser culturalmente ricos, inclusivos y atractivos, y hacer que las familias se sientan bienvenidas.

Es importante destacar que cuando las familias llegan a solicitar un servicio, la existencia de un programa y ambiente acogedor, seguro e inclusivo los alienta a quedarse y a participar en el aprendizaje de sus hijos.

Los lugares

Los lugares deben ser accesibles. Es fundamental que haya facilidad de acceso a los programas de educación de la primera infancia para las familias. Esto significa asegurar:

- suficientes lugares disponibles para todos los niños
- flexibilidad en los modelos y parámetros de los programas
- que los programas sean accesibles para todas las familias

- que se brinde apoyo para realizar los procedimientos de inscripción y administrar las transiciones dentro de una variedad de servicios.

Principios rectores

Hay cinco principios que guían el enfoque para valorar la diversidad en la educación de la primera infancia:

1. **Participación activa** que apoya el desarrollo de relaciones positivas y respetuosas, al crear confianza y lograr un vínculo comunitario genuino entre familias, educadores y comunidades más amplias.
2. **Integración** que utiliza eficientemente las iniciativas y recursos existentes para el desarrollo de la primera infancia y contribuye al éxito de las transiciones educativas.
3. **Enfoques específicos** en áreas con necesidades identificadas que hacen uso de una variedad de estrategias que permiten las necesidades de las comunidades individuales.
4. **Intervención temprana** que reconoce la importancia que tienen el desarrollo en la primera infancia y la inversión en familias jóvenes y niños que aún no alcanzan la edad escolar ni la edad para el kínder.
5. **Mejora y responsabilidad funcional** de las iniciativas mediante la incorporación de monitoreo y revisión del desempeño apropiados. ^[60]

This page titled [5.5: El papel de la diversidad en los programas de primera infancia en todo el mundo](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

5.6: Sugerencias para tu programa y tu aula

Sugerencias para tu programa y tu aula

1. Respetar la singularidad de cada sistema familiar

Las características del sistema familiar a menudo están fuertemente influenciadas por los valores y creencias culturales de una familia. Por ejemplo, los investigadores han descubierto que, en algunas culturas, la unidad familiar incluye miembros de familias extendidas o clanes compuestos por varios hogares de parientes comprometidos con una red de apoyo basada en la familia, mientras que otras familias tienden a centrarse en la familia inmediata y usan grupos de apoyo externo. Conocer y comprender la variedad de estructuras y sistemas familiares aumenta la capacidad del profesional para responder a las necesidades de la familia. A su vez, el respeto por los diversos sistemas de organización familiar mejora la eficiencia de un profesional.

2. Desarrollar una relación personalizada con las familias

Es más probable que las familias desarrollen relaciones de trabajo efectivas con profesionales en los que confían. Además, esta relación puede forjarse de diferentes maneras. Algunas familias quizá prefieran una relación más formal con profesionales de la educación temprana, mientras que otras prefieran una relación más informal y amigable. En algunas culturas, puede ser que el padre sea considerado el jefe del hogar y, por lo tanto, sea el responsable de tomar decisiones por el resto de la familia. En otras culturas, es posible que la mujer de mayor edad de una familia ocupe el puesto de autoridad. Los investigadores en el campo de la educación temprana sugieren que estos asuntos deben ser considerados familia por familia, porque las diferencias intragrupalas son tan grandes como las diferencias intergrupales. Estar consciente de estas diferencias aumenta la probabilidad de construir relaciones efectivas.



Figura 5.7: Incluir familias en el aula es una forma de forjar relaciones. ^[62]

3. Comunicarse de manera apropiada según la cultura

Las diferencias interculturales en la comunicación también pueden influir en las relaciones entre los profesionales y las familias. Por ejemplo, los investigadores señalan que, si los profesionales asumen un papel dominante en las conversaciones, el papel sumiso en el que se coloca a la familia puede ser una fuente de tensión y puede resultar en que los miembros de la familia retengan información. Este tipo de comunicación puede ser particularmente ofensiva para algunas familias de antecedentes tradicionales hispanos, nativo americanos y asiáticos. Tal como se explica en la literatura, conocer los problemas relacionados con el uso de traductores e intérpretes es importante para los profesionales de la educación temprana porque la comunicación con familias con diversidad lingüística generalmente requiere de personas con fluidez en la lengua materna de la familia a fin de explicar o aclarar información relacionada con los programas y servicios.

También es crucial mantener una comunicación abierta y continua con familias de diversos orígenes lingüísticos. Esta comunicación puede ser por medio de cuadernos de programas en el hogar, intercambios orales u otras modalidades de comunicación basadas en las preferencias de cada familia.

4. Reclutar personal que valore la diversidad

Se debe hacer un esfuerzo por contratar personal bicultural y bilingüe para aumentar la capacidad de una organización para infundir la confianza entre las familias y los profesionales. Sin embargo, los investigadores señalan que es aún más esencial contratar personal que acepte la diversidad como algo positivo y demuestre deseos de aprender sobre las experiencias y tradiciones de personas con antecedentes diferentes a los suyos. Al reclutar a personas con estas características, los programas para la primera infancia mejorarán sustancialmente su capacidad de trabajar con familias de diversos orígenes culturales.

5. Crear alianzas con guías culturales

Es importante alentar a los líderes de la comunidad a que participen como "guías culturales" para facilitar la comunicación y el entendimiento entre los profesionales y las familias. La literatura describe varias funciones que ellos pueden desempeñar:

- Brindar a los profesionales información sobre las creencias, los valores y el estilo de comunicación de la comunidad.
- Ofrecer a las familias información sobre programas y servicios de una manera respetuosa y receptiva a la cultura.
- Funcionar como facilitadores para unir a las familias y a los profesionales con el fin de alcanzar los resultados deseados.

Los guías culturales pueden ser, por ejemplo, líderes comunitarios, miembros del clero y líderes empresariales que pertenecen al grupo cultural de la familia o que hablan la lengua materna de la familia.

6. Evaluar el proceso y los resultados

La estrategia final aborda la necesidad de una evaluación continua de los programas para la primera infancia que atienden a familias diversas. La evaluación puede llevarse a cabo de distintas maneras, como pedir a las familias que completen encuestas o compartir información a través de entrevistas personales o telefónicas. Los profesionales de la educación temprana también pueden participar en actividades de mejora del programa por medio de realizar una evaluación funcional de necesidades para identificar áreas de capacitación y luego autoevaluar sus conocimientos y habilidades en esas áreas. Con la colaboración del personal bicultural/bilingüe y de guías culturales, la información se puede recopilar de manera que coincida con las preferencias de las familias. A su vez, los profesionales de la educación temprana pueden usar esta información para mejorar sus programas y sus interacciones con las familias. ^[63]

¿Qué hay de las festividades?

Hablar y pensar sobre las festividades en los programas para la primera infancia es un "tema de actualidad". La diversidad entre los niños, las familias y el personal que componen nuestros programas es cada vez mayor. Muchos de nosotros creemos que las festividades deben celebrarse, mientras que muchos otros piensan que las celebraciones no pertenecen al aula. Estas opiniones contrarias han creado división e incertidumbre sobre la decisión de celebrar o no. Como industria, (e incluso programa por programa) necesitamos discutir la decisión y las implicaciones de 'celebrar o no celebrar'. ^[64]

El *Southern Poverty Law Center* señala en su sitio web sobre cómo enseñar tolerancia que hay algunas cosas que los programas deben evitar hacer en relación con las celebraciones:

- Enfatizar únicamente las festividades decembrinas. Aunque muchas festividades importantes para muchas familias caen en diciembre, hay festividades realmente importantes para algunas familias que no ocurren en diciembre.
- Considerar algunas festividades como exóticas y otras solamente como parte de la vida cotidiana y hacer uso de la "aproximación turística" (que incluye muchas festividades, pero de forma estereotipada o superficial). Esto puede suceder de manera involuntaria al tratar de exponer a los niños a nuevas festividades de las que no tienes tanta información o experiencia o cuando solo reconoces a esta cultura en la fecha de la festividad y no a lo largo del año escolar. ^[65]

Y la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños de Estados Unidos (*National Association for the Education of Young Children*) nos anima a recordar que

- Algunas festividades van en contra de los valores de las familias.
- La manera en que se celebran las festividades no siempre es saludable e inclusiva.
- Algunas festividades presentan una perspectiva muy desigual sobre la historia que puede resultar involuntariamente en la desinformación y la transmisión de estereotipos.
- Es posible que las familias celebren días festivos con los que el maestro y otros niños no están familiarizados y que tal vez no comprendan completamente o quizá celebren los días festivos de maneras muy diferentes. ^[66]

Los programas que eligen celebrar festividades deben asegurarse de que lo que se celebra representa a todos los niños y familias a las que presta servicios su programa. Para ello se requiere de conversaciones significativas entre el personal y las familias. Esto debe hacerse a través de un diálogo respetuoso y requiere que el personal mantenga una mente abierta sobre situaciones más allá de sus experiencias y creencias personales y que intente nuevas celebraciones y nuevas formas de celebrar. ^[67]



Piensa en esto...

Una festividad que ha suscitado inquietudes sobre los prejuicios y la equidad es el Día de Acción de Gracias. ¿Qué inquietudes tiene la gente sobre el Día de Acción de Gracias? ¿Cómo podría un programa lidiar con esas inquietudes? ¿Qué influencia tiene esto al asegurar que haya equidad en lo que se celebra y en cómo se celebra?

This page titled [5.6: Sugerencias para tu programa y tu aula](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

5.7: Resumen

Cuando los educadores usan prácticas apropiadas para el nivel de desarrollo, incorporan conocimiento sobre los ambientes culturales y sociales de cada niño. Es importante reflexionar sobre los materiales que se encuentran en el aula y asegurarse de que incluyan y representen a todos los niños. Estos deberían poder verse a sí mismos y a sus familias en sus aulas. Los libros tienen la oportunidad de proporcionar una valiosa experiencia de justicia social, pero aún carecen de diversidad y precisión. Como parte importante de las prácticas apropiadas para el desarrollo, el juego tiene muchos beneficios para el bienestar general de los niños y proporciona un contexto social valioso que influye en la comprensión de los niños sobre sí mismos y sobre los demás.

Los maestros pueden optar por incorporar diferentes formas de educación multicultural en sus aulas. Deben explorar los diferentes enfoques para tomar la decisión correcta para su plan de estudios. Es vital respetar, involucrar y comunicarse con las familias. Los programas deben tener como prioridad la contratación de personal que valore la diversidad, deben buscar guías culturales en su comunidad y evaluar continuamente el servicio que brindan a familias diversas.

This page titled [5.7: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

6: Multiculturalismo y justicia social en el aula: utilizando un plan de estudios sin prejuicios

Objetivos del capítulo

Después de este capítulo, podrás:

- Describir las prácticas que los maestros usan para promover el multiculturalismo.
- Definir el método sin prejuicios.
- Discutir sobre cómo abordar el privilegio de los blancos y la opresión
- Analizar la importancia de reflejar la cultura de los niños en tu método de enseñanza para guiar su comportamiento.
- Explicar cómo apoyar a los niños al resolver los conflictos.
- Identificar problemas de justicia social en la educación de la primera infancia.
- Describir formas de apoyar el desarrollo saludable de género.

[6.1: Introducción](#)

[6.2: Metas](#)

[6.3: El papel del educador de la primera infancia](#)

[6.4: Prácticas para promover un aula multicultural](#)

[6.5: Un paso adicional con un aula sin prejuicios](#)

[6.6: Cuestiones de justicia social en el aula de la primera infancia](#)

[6.7: Resumen](#)

This page titled [6: Multiculturalismo y justicia social en el aula: utilizando un plan de estudios sin prejuicios](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

6.1: Introducción

Cada vez más las aulas en los Estados Unidos son diversas culturalmente. Los educadores de la primera infancia deben comprender que para enseñar a sus nuevos alumnos con éxito deben aprender sobre nuevas culturas. Además, la forma en que los educadores responden a la composición multicultural y las necesidades de los niños determinará la manera en que los niños cumplan con sus responsabilidades en los años venideros.

This page titled [6.1: Introducción](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

6.2: Metas

En las aulas de la primera infancia, los educadores deben transmitir el multiculturalismo a los niños y deben lograr los siguientes objetivos:

1. Reconocer la belleza, el valor y la contribución de cada niño y su familia.
 2. Enseñar a los niños a respetar las culturas de los demás y las suyas.
 3. Hablar con los niños sobre el racismo y los acontecimientos actuales de manera regular.
 4. Ayudar a los niños a funcionar con éxito en una sociedad multicultural.
 5. Aumentar las oportunidades para que los niños hablen y jueguen con diversas personas.
 6. Animar a los niños a experimentar de manera positiva tanto sus diferencias como la de los demás, así como sus similitudes como seres humanos.
 7. Ayudar a los niños a notar y hacer algo con respecto al comportamiento y los eventos injustos.
 8. Ayudar a los niños afectados por el racismo a desarrollar una autoestima positiva.^[68]
-

This page titled [6.2: Metas](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

6.3: El papel del educador de la primera infancia

Los educadores pueden ayudar a los estudiantes culturalmente diversos si comprenden la diversidad y respetan la individualidad. Además, los educadores de la primera infancia deben poseer tres elementos.

1. Compromiso personal

No existe un atajo o una respuesta única para lograr la igualdad educativa para las poblaciones culturalmente diversas de Estados Unidos. Además, trabajar con niños y familias con diversas culturas es un desafío. Por lo que, para lograr un progreso significativo, los educadores deben comprometerse sinceramente. Tal compromiso puede ser difícil, pero es necesario al tratar con una variedad de problemas en aulas multiculturales y al enfrentar el desafío de diversos grupos de niños.

2. Conocer lo que hace la diferencia

“Investigaciones recientes han redefinido la naturaleza de la vulnerabilidad educativa de nuestros estudiantes culturalmente diversos. Ha destruido tanto los estereotipos como los mitos y ha sentado las bases para reconceptualizar las prácticas educativas actuales y lanzar nuevas iniciativas. Esta fundación reconoce la homogeneidad / heterogeneidad dentro y entre dichas poblaciones ” (García, 1995). Los resultados del estudio para la primera infancia aportan conocimientos importantes a la organización educativa general, el desarrollo de la alfabetización, el rendimiento académico en las áreas de contenido y las perspectivas de los niños, las familias y los educadores. Por lo tanto, los educadores deben reconocer que el desarrollo académico tiene sus raíces en el intercambio de conocimientos y experiencias a través de la comunicación. Dentro del plan de estudios basado en el conocimiento, las habilidades son herramientas para adquirir conocimiento, no un objetivo esencial de la enseñanza.

3. Liderazgo educativo

Los educadores necesitan ir más allá de las metas educativas nacionales. Se necesita liderazgo educativo para difundir nuevos conocimientos, aplicar nuevos conocimientos al desarrollo de habilidades y participar en el desarrollo infantil. ^[69]

This page titled [6.3: El papel del educador de la primera infancia](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

6.4: Prácticas para promover un aula multicultural

"Numerosos estudios de investigación sobre el proceso temprano de desarrollo de identidad y actitud concluyen que los niños aprenden observando las diferencias y similitudes entre las personas y absorbiendo los mensajes hablados y no hablados sobre esas diferencias" (Hepburn, 2007). Para enseñar a los niños a respetar y valorar la diversidad, los educadores deben incluir los siguientes elementos en los programas para la primera infancia:

Aumentar la conciencia cultural

Los educadores deben reconocer que con frecuencia es necesario desarrollar su propia conciencia multicultural, sus actitudes hacia los niños y sus familias, y sus conocimientos y habilidades; la cual es necesaria y útil. Al hacerlo, se deben proporcionar en el aula materiales de instrucción apropiados, como literatura multicultural. Además, se debe diseñar e implementar cuidadosamente un plan de estudios y actividades multiculturales e imparciales en el programa. Un plan de estudios sin prejuicios puede ayudar a los niños a aprender sobre su propia identidad y a respetar diferentes géneros, origen étnico y razas.

Enseñar a los niños de acuerdo a sus diferentes estilos de aprendizaje

Cada niño aprende de manera diferente. Para poder satisfacer las necesidades físicas, emocionales, sociales y académicas de los niños, los educadores deben conocer el estilo de aprendizaje de cada niño.

Recibir la participación de la familia y la comunidad

Los educadores deben proporcionar a las familias y a la comunidad la oportunidad para participar en las actividades escolares de manera frecuente. Algunas recomendaciones son tener una relación con las familias, que la comunicación sea sin prejuicios, expresar la determinación de mantener la participación mutua, proporcionar un fuerte liderazgo y apoyo administrativo, y gestionar el alcance comunitario.



Figura 6.1: Estas familias disfrutaban de participar en el aula ^[70]

Apoyando y valorando a cada niño

Los conceptos de valoración del individuo y respeto por la diversidad humana han evolucionado lentamente a lo largo de los siglos. Cada niño debe ser tratado como un individuo y los niños deben aprender su identidad y sus antecedentes. ^[71]

Apoyar la comprensión de los niños sobre la equidad y el respeto por los demás

"¡No es justo!", de esta manera expresa un preescolar su preocupación por la equidad, y también contribuye su creciente sensibilidad a los sentimientos de los demás. Los esfuerzos para actuar de manera justa se pueden manifestar en la toma de turnos, el intercambio, la cooperación y la comprensión de cómo las reglas del programa preescolar ayudan a mantener la equidad. Durante los años preescolares, los niños, de manera gradual, se vuelven más capaces de equilibrar sus propios intereses con los de otros niños y de respetar los deseos y objetivos de los demás. Los maestros contribuyen a estos logros al explicar las reglas (y las razones para ellas) que enfatizan la conducta justa, la necesidad de cooperar con los intereses de los demás y el uso de palabras para ayudar a los niños a comprender las emociones, los puntos de vista y los objetivos de los demás. También es importante ayudar a los niños cuando piensan que justo es igual a lo mismo. A veces lo que es justo es hacer lo que cada niño necesita. Hay momentos en que un niño puede necesitar la ayuda de un adulto para hacer algo (por ejemplo, mantener el frasco fijo) y se le pide a otro niño que lo haga sin la ayuda de un adulto.

Puede apoyar esto con las siguientes interacciones y estrategias:

- Mantener un ambiente culturalmente inclusivo; teniendo en cuenta las expectativas sociales de la cultura de cada niño.
- Enseñar respeto y cuidado en la interacción cotidiana; escuchando atentamente las ideas y sentimientos de los niños.
- Utilizar un lenguaje que promueva la preocupación y el cuidado de la comunidad (por ejemplo, nuestra clase, nuestra sala).
- Discutir los "por qué" de la equidad y el respeto; hablar sobre los sentimientos detrás de las situaciones (como no compartir); usa situaciones en las que los niños necesiten adaptaciones para hablar sobre diferencias y equidad.
- Enseñar habilidades sociales, como paciencia y generosidad, mediante el uso de historias sociales y experiencias de juego de roles; las actividades de toma de perspectiva proporcionan una práctica valiosa para los niños
- Entrenar a los niños durante sus interacciones con sus compañeros; construye una perspectiva describiendo los sentimientos y las necesidades de otra persona y ofrece sugerencias de respuestas apropiadas.
- Intervenir y abordar las interacciones negativas de inmediato para garantizar que el entorno sea uno en el que todos los niños se sientan seguros y protegidos.
- Usar libros de cuentos para mejorar la comprensión de los niños sobre las maneras de expresar sentimientos y de cómo tener relaciones con sus compañeros. (vea el Capítulo 8 sobre cómo elegir libros como parte de tu plan de estudios)

This page titled [6.4: Prácticas para promover un aula multicultural](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

6.5: Un paso adicional con un aula sin prejuicios

Prejuicios

El movimiento sin prejuicios nació del movimiento multiculturalista. Algunas de las personas involucradas en el movimiento multiculturalista sintieron que no hicieron lo suficiente para abordar los problemas sociales en el sistema educativo.

El método sin prejuicios insta a los educadores a ser conscientes de los prejuicios que perpetúan la opresión y crean un ambiente desigual y a eliminarlos. El método sin prejuicios está destinado a enseñar a los niños sobre la aceptación, la tolerancia y el respeto; analizar críticamente lo que se les enseña; y reconocer las conexiones entre el origen étnico, el género, la religión y la clase social, y el poder, el privilegio, el prestigio y la oportunidad. El plan de estudios sin prejuicios también abarca las diferencias y la singularidad. No existe tal cosa como "daltonismo". Necesitamos aceptar y enfrentar las diferencias.

El director nacional de la Liga contra la difamación, Abraham H. Foxman, dijo: "Los niños nacen en este mundo sin prejuicios, pero pueden aprender los prejuicios tan fácilmente como el alfabeto o atar sus zapatos; es importante llegar a los niños lo antes posible, inculcándoles imágenes positivas de sí mismos y de los demás "(Anti-Defamation League, 2001, sección ¿Cómo podemos detener el odio antes de que comience?, párrafo 0). Por lo tanto, aunque es importante educar a los adultos sobre los prejuicios y la discriminación, la crianza de los niños sin prejuicios es un paso esencial para lograr un cambio real en nuestra sociedad. La incorporación del plan de estudios sin prejuicios en la educación de la primera infancia proporciona a los niños una base para luchar por la justicia social durante sus vidas.

En el aula

Un entorno de aula rico en posibilidades para explorar la diversidad brinda a los niños oportunidades para desarrollar ideas sobre sí mismos y sobre los demás, les permite iniciar conversaciones sobre las diferencias en un entorno seguro y les brinda a los maestros un entorno en el que pueden presentar actividades sobre la diversidad (Stern- LaRosa, 2001, Hablando con los niños sobre la diversidad: sección de los años preescolares, párr.7). Los maestros son una parte integral del desarrollo de un niño y pueden ser figuras clave en la configuración de las percepciones de las diferencias de los niños. Son modelos muy influyentes que tienen el potencial de enseñar a los niños a no tener prejuicios.



Figura 6.2: Los maestros enseñan cómo no tener prejuicios. ^[73]

La formación de las actitudes de los niños hacia la diferencia es un proceso social en el que la familia, la escuela y los medios juegan un papel importante (Derman-Sparks, 2006, p. 15). Por lo tanto, en nuestra sociedad, los niños están constantemente expuestos a prejuicios y discriminación, pero la escuela es un lugar donde estas opiniones pueden ser cuestionadas (Lee, 2006, p. 4). Debido a que los niños absorben las creencias sociales, es importante enseñarles durante su desarrollo a apreciar las diferencias en lugar de permitirles internalizar los prejuicios de la sociedad.

Las experiencias de los niños en la primera infancia determinan cómo abordarán las diferencias a lo largo de su vida. Los años preescolares sientan las bases para el desarrollo de los niños de un fuerte sentido de identidad, empatía y actitudes positivas hacia la diferencia y las habilidades de interacción social. Los prejuicios y la discriminación que existen en nuestra sociedad tienen la capacidad de sabotear su desarrollo saludable en estas áreas. Gracias a las actividades sin prejuicios y la ayuda de los educadores, los niños pueden aprender a resistir diversas formas de prejuicio (Derman-Sparks, 2006, p. 193). Incluso los niños pequeños tienen la capacidad de no tener prejuicios; lo que los niños aprenden en el aula se puede decir que es la acción que combate la injusticia

que encuentran en el mundo que los rodea. ^[74] A los niños se les puede enseñar a ser aliados. Esto significa que están dispuestos a ponerse de pie cuando ven que se produce una discriminación.

Plan de estudios

El plan de estudios sin prejuicios se esfuerza por el desarrollo de un estudiante que promueva activamente la justicia social. A través de actividades que desarrollan un fuerte sentido de identidad, empatía, una actitud positiva hacia personas diferentes a uno mismo y habilidades saludables de interacción social, los estudiantes pueden ser guiados hacia el camino de la justicia social.

El plan de estudios sin prejuicios, desarrollado por un grupo multiétnico de educadores de la primera infancia, promueve los siguientes objetivos:

1. Cultivar la construcción de su propia identidad, así como se su identidad grupal, de manera informada y segura.
2. Promover la interacción cómoda y empática de cada niño con personas de diversos orígenes.
3. Fomentar el pensamiento crítico de cada niño sobre la discriminación.
4. Cultivar la capacidad de cada niño para defenderse a sí mismo y a los demás frente a los prejuicios (Derman-Sparks, 2006, p. 193).

Estos principios deberían ser un tema de discusión y una parte de las actividades primarias, pero también relevantes para el papel de los estudiantes como activistas, porque, como señalan Kalantzis y Cope, "la educación multicultural, para ser efectiva, debe ser más activa" (Nieto, 2006 p. 26).

Una parte integral del activismo sin prejuicios entre los estudiantes jóvenes implica la conciencia sobre la gravedad del problema. Por lo tanto, es necesario discutir y definir principios e ideologías sobre prejuicios con los niños desde una edad temprana. Sandra Fitzpatrick enfatiza la importancia de comenzar con ejemplos concretos y poco a poco lo más abstracto cuando se trabaja con estudiantes particularmente jóvenes. Sugiere juegos de roles y conversaciones contextuales para ayudar a los niños a comprender los conceptos de raza y prejuicio. Por ejemplo, el libro para niños del Dr. Suess, "The Sneetches" es particularmente útil para explicar que lo que está afuera no importa (Fitzpatrick, comunicación personal, 24 de abril de 2008). Una vez que los estudiantes comprendan qué es el prejuicio y cómo puede dañar a las personas, pueden comenzar las actividades contra el prejuicio. El activismo puede ocurrir en el aula, en la comunidad o en la sociedad en general.

Una actividad que Louise Derman-Sparks recomienda implica "vendajes de color carne ... un material de considerable interés para los niños pequeños" (Derman-Sparks, 2006, p. 195). Un día, mientras atendía un rasguño leve, les dijo a los niños: "Miren esto: dice en la caja que estas vendas son de color carne". Eso significa que son del mismo color que nuestra piel. Veamos si realmente es verdad ". Luego, cada niño recibió una venda en el brazo y notaron que las vendas combinaban con muy pocos tonos de piel de los estudiantes. Al día siguiente, invitaron a miembros de otras aulas a participar en el experimento. Al darse cuenta de que las vendas no eran, de hecho, un color de piel universal, optaron por escribir una carta a la empresa. Los niños dictaron lo que querían decir, Derman-Sparks agregó una descripción de su experimento y la carta se envió por correo a la empresa. También involucraron a las familias, enviando cartas a casa sobre lo que estaban haciendo. Unas semanas más tarde, la clase recibió una caja de vendajes con una nota cortés que decía: "Incluye algunas tiras transparentes que son más parecidas al color carne" (Derman-Sparks, 2006, p. 196).

Aunque las actividades dirigidas por maestros son una excelente manera de hacer que los estudiantes se habitúen a hablar en contra de los prejuicios, cuando los mismos estudiantes lideran, se convierte en algo más que una actividad. Se convierte en activismo. Los educadores de la primera infancia, Tara Karr y Sandra Fitzpatrick, han visto casos notables de activismo antirracista dentro de sus aulas.

Tara Karr, maestra de preescolar en Gorse Child Study Center, descubrió que sus alumnos también son capaces de responder a esos preciosos eventos de clase que llamamos "momentos de enseñanza". Este año tiene un par de gemelos que son particularmente vocales al reaccionar a los comentarios de otros estudiantes sobre las familias hechas de "personas morenas aterradoras" en las historias o las estructuras familiares "imposibles" que tienen dos madres. Karr descubrió que cuando los gemelos responden: "¿Qué da miedo? Ella solo le dice cosas buenas a su hija "o" No siempre tiene que haber un padre, la familia es la gente que te ama ", toda la clase participa en una discusión dirigida por los estudiantes sobre el color de la piel, o qué hace una familia, etc. (Tara Karr, comunicación personal, 25 de abril de 2008).

Un año en la carrera de Sandra Fitzpatrick como maestra de jardín de infantes en la Escuela Three Rivers, las clases de gimnasia organizaron un "evento". Los niños debían recaudar dinero fuera de la escuela, y los estudiantes que más recaudaron ganarían premios. Al final de la competencia, los estudiantes provenientes de familias ricas fueron los que

recaudaron la mayor cantidad de dinero y, por lo tanto, ganaron los premios. Fitzpatrick describe a los estudiantes de su clase que no habían ganado premios como "devastados", y los que habían ganado premios estaban igualmente preocupados. Ya que habían aprendido sobre los prejuicios a principios de año, la clase decidió tomar una posición en contra del sistema parcial. Decidieron devolver sus premios, hablar con otras clases en la escuela sobre el evento y hacer un video explicando por qué el sistema era injusto y lo enviaron a la American Heart Association, que patrocinó el evento (Sandra Fitzpatrick, comunicación personal, 5 de mayo de 2008). ^[75]

Maneras de guiar el comportamiento de los niños culturalmente apropiadas

Los niños son productos de su entorno y sus familias son sus primeros maestros. Cuando los niños se matriculan en la escuela, traen consigo lo que han aprendido de su entorno familiar. Esto podría ser positivo o negativo y puede encajar bien o no en su nuevo entorno de aprendizaje. ^[76] "Para los niños cuyo idioma o cultura del hogar difiere sustancialmente de las aulas de la primera infancia, esta transición puede exponerlos a expectativas contradictorias sobre cómo comportarse y otras posibles fuentes de [diferencia cultural entre el hogar y el programa de educación de la primera infancia]" ^[77]

De acuerdo con la Orientación positiva culturalmente apropiada para niños pequeños de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños, de Zeynep Isik-Ercan, debemos recordar que los niños tienen rutinas culturales que influyen mucho en su comportamiento. Cuando los cuidadores y los maestros responden al comportamiento, es importante tener en cuenta los guiones culturales que los niños podrían estar siguiendo.

Deben considerar el tema a través de una lente de adecuación cultural que tenga en cuenta factores como:

- Tradiciones familiares
- Creencias religiosas
- Etiqueta comunitaria
- Clase social
- Diferencias contextuales (como prácticas urbanas, rurales y suburbanas)
- Estilo de crianza

Cuando los educadores respetan las prácticas culturales de una familia, incluso si no están de acuerdo, promueven el bienestar social y emocional de los niños. Una forma de acomodar las diversas perspectivas de orientación de las familias es proporcionar una estructura que sea flexible para satisfacer las necesidades individuales. Y cuando los niños tienen conflictos que se derivan de su diversidad cultural y lingüística, los educadores pueden apoyar el desarrollo de las habilidades sociales de los niños al ayudarlos a comprender las normas sociales y mediar sus relaciones. ^[78]

Orientación a través de la cultura de grupo

"La cultura de grupo —el conjunto estable de rutinas, artefactos, valores y preocupaciones que los niños producen y comparten entre sí" (Corsaro 2012, 489) es un componente importante de la cultura del aula. Los maestros pueden obtener información valiosa cuando examinan varios elementos de la cultura de grupo en sus aulas y utilizan las interacciones de los niños para establecer una orientación positiva ". Los niños pueden monitorear y regular el comportamiento de sus compañeros antes de que puedan hacer lo mismo por su propio comportamiento. Al interactuar con otros niños, reciben comentarios que los ayudan a comenzar a internalizar las expectativas sociales sobre su comportamiento. ^[79]



Figura 6.3: ¿Qué podría suceder después de esta situación (donde el niño en la parte posterior está usando el cepillo de dientes en la cabeza de otro niño) que reforzará el comportamiento socialmente apropiado?

Trabajar con un enfoque sin prejuicios cuando hay conflicto

En su libro *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*, Louise Derman-Sparks y Julie Olsen Edwards proporcionan pautas que pueden usarse para ayudar a los niños a sobrellevar conflictos relacionados con la diversidad de manera que protejan los derechos de todos los niños y respondan culturalmente.

Para apoyar la capacidad de los niños de reconocer la injusticia y el impacto negativo que tiene, los educadores pueden:

- Observar y aprender sobre la fuente de los conceptos erróneos y los estereotipos de los niños.
- Planificar experiencias que permitan a los niños comparar representaciones precisas con sus interpretaciones inexactas.
- Apoyar sus intentos de hacer que las cosas injustas sean justas

Los educadores deben recordar que los comportamientos parciales son tan graves como la agresión física. Para ayudar a los niños a actuar contra los prejuicios y / o la discriminación, los educadores pueden:

- Darse cuenta cuando las prácticas injustas afectan a los niños.
- Facilitar el diálogo sobre los sentimientos e ideas de estas situaciones.
- Proporcionar información según sea necesario para ayudar a los niños a comprender
- Pensar en los niños y las familias y cuáles son sus necesidades y tener en cuenta cómo manejan los prejuicios y la discriminación.
- Proporcionar diversas formas de manejar situaciones discriminatorias de acuerdo a la diversidad de las familias.
- Planificar y llevar a cabo acciones para abordar el problema con los niños. ^[80]
- If you are unsure how to respond, tell the child or children you will think about it and get back to them (ensuring that you always follow through)
- Si no está seguro de cómo responder, dígame al niño o a los niños que lo pensará y respóndeles (asegurándose de que siempre lo cumpla)

Apoyar la negociación de conflictos de los niños

Es importante que los educadores entrenen a los niños pequeños, paso a paso, a medida que aprenden habilidades de resolución de conflictos. Enséñales una secuencia de pasos predecible y efectiva que los niños eventualmente puedan seguir solos: reconoce los sentimientos, recopila información sobre el conflicto, vuelve a plantear el problema, solicita a los niños que sugieran posibles soluciones, ayúdalos a elegir uno para probar y luego vuelve a consultar con ellos inmediatamente después de implementar su solución. A medida que maduran y practican, poco a poco mantente al margen en la solución de problemas, lo que provocará que los niños se "atasquen" durante el camino. Después de resolver un conflicto, resume brevemente las formas en que los niños resolvieron el problema con éxito. Esto refuerza las habilidades de los niños para la próxima vez que surja un problema.

Secuencia de desarrollo en la negociación de conflictos

A medida que los niños maduran, pueden comprender mejor las perspectivas de otras personas y pueden negociar de manera más constructiva con sus compañeros para resolver conflictos.

1. **Nivel inicial:** los niños pueden expresarse entre sí (usando palabras, acciones o expresiones faciales) sus propios deseos, pero los adultos deben proporcionar ideas para resolver disputas.
2. **Siguiente nivel:** los niños comienzan a usar palabras y acciones apropiadas para expresar sus puntos de vista y deseos entre ellos y buscan ayuda de adultos durante las disputas.
3. **Siguiente nivel:** los niños no solo expresan sus propias necesidades y deseos entre sí durante un conflicto, sino que también pueden sugerir soluciones simples basadas en sus propias perspectivas.
4. **Nivel maduro o competente:** los niños pueden considerar las perspectivas de los demás cuando hay un desacuerdo y pueden sugerir y acordar algunas soluciones mutuamente aceptables. ^[81]

This page titled [6.5: Un paso adicional con un aula sin prejuicios](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

6.6: Cuestiones de justicia social en el aula de la primera infancia

La justicia social y la parcialidad (implícito y explícito) se han convertido recientemente en términos clave en el campo de la atención y la educación temprana, aunque se han investigado durante muchos años. La separación racial puede conducir directamente a desequilibrios en la justicia social que incluyen inequidad en la educación, acceso a recursos que incluyen alimentos y atención médica, y en áreas que los primeros educadores consideran vitales para el desarrollo, como el juego.

La desaparición del juego

En la educación temprana, nos han enseñado que jugar es un trabajo de niños. Los niños aprenden sobre el mundo a través del juego, practican normas sociales que incluyen el juego de roles, aprenden a negociar, usan su imaginación y liberan estrés, desarrollan habilidades motoras finas y gruesas y energía mal dirigida. Sin embargo, al observar los centros de educación temprana ubicados en comunidades socioeconómicas más bajas, el juego puede ser poco o nada. Muchas veces se puede usar como recompensa y dar, o como castigo y quitar. Las escuelas que sirven a comunidades empobrecidas pueden eliminar el juego por error y reemplazarlo con un tiempo de instrucción más formal y estructurado, creyendo que esto ayudará a los niños a aprender. Esto ignora los hechos de que los niños están completamente involucrados cuando juegan, desarrollando la autorregulación a través del movimiento y la elección, habilidades socioemocionales al negociar y construir ideas juntos, y practicar lo que funciona en el lenguaje. (K. Esquivel, 2019)

"El juego libre no debe verse como una" recompensa "por el trabajo duro de los niños pequeños: el juego es el trabajo de un niño pequeño. Los educadores de la primera infancia deben usar el juego como una herramienta para el crecimiento cognitivo y socioemocional ". Los niños pequeños necesitan jugar para desarrollar una vida plena y saludable. Les brinda una forma única de interactuar con el lenguaje y desarrollar habilidades de alfabetización. Desarrolla sus conocimientos a medida que resuelven problemas, interactúan con conceptos y prueban sus hipótesis. "Los niños desarrollan resiliencia, confianza, habilidades físicas y habilidades relacionales a medida que participan en el juego con significado".

El juego se está alejando cada vez más de la vida cotidiana de los niños, a pesar de la defensa de los investigadores, psicólogos y educadores de la primera infancia. "El tema del juego perdido en las escuelas es esencial para que los educadores lo aborden a medida que los niños continúan creciendo en situaciones estresantes, lo que requiere el apoyo único que el desarrollo ofrece a través del juego. Los niños que experimentan una educación temprana basada en el juego se empoderan como personas seguras con herramientas para un desarrollo saludable en todas las áreas de sus vidas. El juego es una herramienta que los educadores deben usar para honrar las necesidades de los niños a medida que aprenden y crecen ".^[82]

Acceso desigual al juego como plan de estudios

A medida que discutamos los tipos de plan de estudio utilizados en las escuelas más ricas, veremos la gran diferencia en cómo el juego es bienvenido, alimentado, apreciado y visto como una necesidad. También sabemos que los niños de comunidades más ricas tienden a tener menos desafíos relacionados con el comportamiento, más control de los impulsos y un mayor uso del lenguaje, lo que muestra una correlación directa con el aumento del juego que se recibe y valora.

Como la próxima generación de educadores de educación y atención temprana, es necesario ser conscientes del problema de la justicia social arraigado en el juego, al tiempo que reconocemos los prejuicios que pueden estar relacionados con el juego infantil. Algunos de estos son:

- Jugar es una pérdida de tiempo.
- "Esos" niños ya son demasiado salvajes y se vuelven más salvajes cuando juegan
- Los niños deben ser vistos y no escuchados
- "Esos" niños ya están atrasados y necesitan aprender a no jugar

Comprender por qué una familia o una escuela rechaza el juego de los niños es un primer paso importante hacia el cambio y entregar información y avanzar hacia desequilibrios cambiantes. Diversas culturas otorgan un valor diferente al juego. No todas las familias comprenderán o estarán de acuerdo con la importancia del juego para los niños pequeños en los programas de educación de la primera infancia.

Una disparidad en los materiales comprados también puede notarse y arraigarse en la sensación de que ciertos grupos son menos merecedores y / o no cuidan los materiales agradables. Como profesionales, sabemos que no se necesitan materiales sofisticados, sino el mantenimiento de un ambiente acogedor, limpio e interacciones de calidad utilizando materiales que están en buen estado y rotarlos con frecuencia para mantener el compromiso. Además, se necesitan los "elementos básicos", tales como:

- Varios materiales de construcción.
- Varios materiales de arte, incluida la escritura
- Varios libros que son culturalmente relevantes para los de la clase.
- Espacio al aire libre con formas de practicar habilidades motoras finas y gruesas.

Los materiales apropiados para el aula, que incluyen cómo diseñar entornos de alta calidad, se pueden encontrar en la Escala de calificación del entorno de la primera infancia (ECERS-R) para preescolares o en la Escala de calificación del medio ambiente para bebés y niños pequeños (ITERS-R). Además, existen herramientas separadas que se utilizan para los centros de cuidado infantil familiar, la Escala de calificación del entorno de cuidado infantil familiar, la Edición revisada (FCCERS-R) y para los programas que prestan servicios fuera de la escuela, la Escala de calificación del entorno de cuidado de niños en edad escolar (SACERS).

Diferencias en los alimentos y los horarios

Las prácticas alimentarias varían no solo en función de la cultura familiar, sino que se pueden ver diferencias en función de la ubicación del centro de educación temprana. Las escuelas ubicadas en áreas más ricas tienen una tendencia a obtener más alimentos frescos y comidas caseras por el contrario en otras comunidades reciben alimentos envasados o procesados.

Muchos programas comprenden el valor de que los niños tengan acceso a alimentos frescos, incluidas frutas y verduras, y están ajustando sus prácticas y presupuestos en consecuencia. Las familias también comprenden los efectos negativos sobre el crecimiento y el desarrollo de los niños junto con los efectos inmediatos sobre el comportamiento de sus hijos debido a los diversos colorantes que se encuentran en muchos alimentos (K. Esquivel, 2019).

Además de la comida que se sirve, el horario también varía. Los tiempos de comida son más beneficiosos cuando son agradables, no apresurados y llenos de conversaciones de ida y vuelta que permiten a los niños socializar y practicar las normas sociales. Tener comidas de estilo familiar (donde la comida está en la mesa y los niños se sirven a sí mismos) les permite a los niños practicar sus habilidades motoras finas y gruesas y hace que los niños prueben una variedad de alimentos a los que generalmente no están expuestos. Los educadores deben considerar la posibilidad de frenarse debido a las tradiciones familiares, la escasez de alimentos, socializar en la mesa solo para adultos y comer todas las cosas es imprescindible.

A medida que trabaja con familias que su horario de comer no se alinee con las mejores prácticas, las estrategias discutidas en el Capítulo 14 pueden ser útiles. Una estrategia es comenzar una conversación con la familia, una herramienta útil es animar al niño a tomar un papel más activo en sus comidas. Hay una delgada línea entre respetar la cultura familiar y sus deseos, y perpetuar las injusticias sociales que pueden estar vinculadas a las diferencias socioeconómicas (K. Esquivel, 2019).

También es importante tener en cuenta que el uso de los alimentos como material de juego es un tema sobre el cual las familias y los educadores de la primera infancia pueden tener fuertes sentimientos. Para algunos, especialmente aquellos que han experimentado inseguridad alimentaria (sin saber de dónde vendrá su próxima comida), puede considerarse un desperdicio usar alimentos para jugar en lugar de alimentar a las personas. Los programas pueden optar por implementar una política para respetar los puntos de vista y los valores detrás de ellos.

Respuesta imparcial al comportamiento de los niños

El desarrollo de una comprensión culturalmente receptiva del desarrollo infantil es imperativo para garantizar que los comportamientos infantiles no se clasifiquen como negativos cuando en realidad están enraizados en la raza, el origen étnico y / o el género. Los educadores deben reconocer que las metas y creencias sobre el desarrollo de los niños varían según los diferentes contextos culturales (el contexto cultural de los muchos adultos en la vida del niño: padres / cuidadores, familia extensa, profesionales, maestros).

El comportamiento de los niños de color, en particular los niños negros, latinos y nativos americanos, a menudo se etiqueta erróneamente como desafiante y negativo. Los niños de estos grupos son señalados con mayor frecuencia por mostrar los mismos comportamientos y no tienen más oportunidades que sus compañeros blancos. Se espera mucho más de ellos, incluso desde preescolar y son etiquetados con mayor dureza como agresivos, ruidosos e irrespetuosos.



Figura 6.4: Los comportamientos en niños de color están etiquetados con mayor dureza. ¿Cómo podría interpretarse esta imagen?

Los niños de color se ven mayores a la edad que realmente tienen, por lo que se espera mucho más allá de su capacidad. La investigación ha demostrado que la discriminación implícita, las creencias inconscientes que cada uno de nosotros posee sobre grupos específicos, juega un papel importante en la connotación negativa dada a los comportamientos infantiles típicos.^[83]

En su estudio experimental, el Dr. Gilliam pidió a los educadores que vieran un video de niños en un salón de clases y que presionaran un botón cada vez que vieran un "comportamiento que pudiera convertirse en un desafío potencial". El video incluyó a cuatro niños: un niño y una niña negros y un niño y una niña blancos que participaban en una actividad de grupo pequeño. En realidad, el video no tenía comportamientos desafiantes. Usando un dispositivo de seguimiento ocular, el equipo de investigación midió dónde miraban los maestros en la pantalla. Los resultados revelaron que los maestros pasaron significativamente más tiempo mirando al niño negro en el video que a cualquier otro niño.

Esta investigación puede arrojar algo de luz sobre las obstinadas disparidades que vemos en las prácticas de expulsión y suspensión. Si los primeros educadores están analizando más a los niños negros, mirándolos más, esperando un comportamiento más desafiante de ellos, podemos esperar que puedan encontrarlo, o en algunos casos pensar que lo han encontrado, incluso si objetivamente no está allí.

Cuando el gobierno federal publicó sus propios datos sobre suspensiones preescolares por primera vez, los resultados fueron notablemente similares. Aunque los niños negros representaban el 18% de la inscripción en preescolar, representaban el 48% de los niños en edad preescolar que habían sido suspendidos. Nuevos datos federales lanzados este año, nuevamente, muestran que los números no se han movido. Mientras que los niños negros representan el 19% de la inscripción, representan el 47% de las suspensiones. Los datos de este año también revelan que las niñas negras representan el 20% de la población preescolar femenina, pero el 54% de todas las niñas preescolares suspendidas.

Por supuesto, cuando vemos disparidades tan penetrantes y duraderas, muchos de nosotros consideramos la posibilidad de la imparcialidad en el sistema. La investigación del Dr. Gilliam es importante porque nos proporciona datos que encuentran explícitamente parcialidad implícita en los educadores y directores que trabajan en nuestros programas para la primera infancia. Si bien es extremadamente perturbador esta parcialidad, que es generalizada en todos los sistemas, también está presente en nuestros programas para la primera infancia, no es sorprendente.

Todos tenemos prejuicios, no importa cuál sea nuestra profesión, no importa dónde vivamos o de dónde vengamos. Todos estamos expuestos a una sociedad que está llena de prejuicios implícitos, prejuicios de todo tipo. De hecho, la investigación muestra que, si bien la parcialidad explícita ha disminuido en nuestro país con el tiempo, la parcialidad implícita se ha mantenido estable. Y se está inculcado en nosotros a edades muy tempranas.^[84]

This page titled [6.6: Cuestiones de justicia social en el aula de la primera infancia](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

6.7: Resumen

El campo está comprometido a educar a profesionales y profesionales sobre parcialidad implícita. Organizaciones como la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC), la Administración para Niños y Familias (ACF), incluyendo Head Start, y el Departamento de Educación de California (CDE) han estado trabajando en colaboración para abordar esta necesidad que está enraizada en disparidades de justicia social. Es posible que desees explorar algunos de los documentos y sitios web vinculados a lo largo de este libro en las atribuciones de las notas al pie de página.

La enseñanza puede hacer muchas cosas para ayudar a aumentar la equidad en las aulas. Esto incluye el uso de un plan de estudios sin prejuicios, abordar el poder y la opresión, mantener la cultura como contexto al proporcionar orientación a los niños y ayudarlos a superar los conflictos.

Hay problemas de justicia social en el campo de la educación de la primera infancia que conducen a la inequidad en la educación. Estos incluyen la desaparición y el acceso desigual al juego, las prácticas a la hora de comer y el acceso a alimentos nutritivos, y las respuestas parciales al comportamiento de los niños.

This page titled [6.7: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

7: Negociación y resolución eficaz de conflictos relacionados con cuestiones de diversidad

Objetivos del capítulo

Después de este capítulo, deberás:

- Estructurar la importancia de celebrar la diversidad.
- Discutir por qué las diferencias culturales pueden generar conflictos entre familias y programas.
- Explicar cómo desarrollar relaciones con las familias para que sean inclusivas y de apoyo.
- Describir cómo crear prácticas y políticas que respondan a las diferencias con respeto.
- Describir tres pasos para abordar las diferencias culturales en los programas de educación de la primera infancia.

[7.1: Diferencias y conflictos](#)

[7.2: Prevención de conflictos](#)

[7.3: Sobrellevando las diferencias culturales](#)

[7.4: Lidiando con las diferencias](#)

[7.5: Resumen](#)

This page titled [7: Negociación y resolución eficaz de conflictos relacionados con cuestiones de diversidad](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

7.1: Diferencias y conflictos

Los conflictos serán inevitables al trabajar en un entorno de educación en la primera infancia, con niños, familias y compañeros de trabajo de diferentes orígenes. Sin embargo, si se maneja correctamente, el conflicto puede ser una experiencia de aprendizaje y crecimiento para todos.

En su libro *Diversity in Early Care and Education: Honoring Differences*, Janet Gonzalez-Mena analiza la necesidad de honrar, conocer y explorar no solo otras culturas diferentes a la nuestra, sino también reconocer cómo nuestras propias creencias juegan un papel en nuestros roles profesionales. Ella comparte su propio proceso: "Dicen que enseñamos lo que más necesitamos aprender. Soy un buen ejemplo. Estoy trabajando en mis habilidades de diálogo. El problema es que tengo una reacción fuerte cuando algo que no se ajusta a mi sistema, generalmente lo considero un problema ... Mi reacción natural es ponerme a la defensiva y comenzar a discutir ". Esta es una respuesta común para muchos porque nuestra educación nos ha enseñado que nuestro camino es el "correcto", por lo que cualquier cosa diferente simplemente no se siente bien.

Como profesionales, es imperativo que establezcamos relaciones con las familias y creemos un aula de inclusión que celebre la diversidad.

This page titled [7.1: Diferencias y conflictos](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

7.2: Prevención de conflictos

Algunos conflictos pueden prevenirse cuando construimos relaciones con las familias basadas en la voluntad de escuchar para saber quiénes son y qué quieren para sus hijos. Aquí hay algunas consideraciones culturales a tener en cuenta a medida que trabajas para comprender las experiencias y los valores que tienen las familias y cómo puedes satisfacer mejor sus necesidades:

- Muchas familias se sienten más cómodas manteniendo a los niños pequeños en casa con un padre, pariente o amigo, especialmente con familias del mismo origen cultural. Por lo tanto, cuando confían en el cuidado infantil fuera del hogar, pueden experimentar algunas molestias y pueden no estar al tanto de los requisitos y restricciones de la licencia.
- Algunas culturas pueden esperar que el papel principal de la madre sea cuidar a los niños y al hogar. Sin embargo, ambos padres pueden necesitar encontrar trabajo debido a una necesidad financiera y, por lo tanto, dependen del cuidado infantil fuera del hogar. Esto puede crear culpa, vergüenza, miedo e incomodidad.
- Es probable que las familias con conocimientos limitados de inglés tengan dificultades para recopilar información sobre las variadas opciones de cuidado y educación temprana y pueden confiar en la palabra o las recomendaciones de otros dentro de su comunidad étnica o religiosa.
- Las familias pueden buscar la seguridad de que los proveedores de cuidado y educación temprana entienden y respetan la religión de su familia y no violarán inadvertidamente las prácticas religiosas de la familia (por ejemplo, abstenerse de productos de carne de cerdo).
- Las familias de un niño con discapacidad pueden no conocer los requisitos educativos legales, las posibilidades de aprendizaje y las opciones escolares para niños con discapacidad.
- Contratar personal de la misma cultura e idioma que las familias y brindar oportunidades para que las familias de los mismos orígenes culturales o lingüísticos se conecten puede fomentar el compromiso familiar y el apoyo mutuo.
- Algunas culturas muestran respeto por los maestros al no ser intrusivos e interferir con su trabajo (por ejemplo, no ofrecen sugerencias o comparten opiniones negativas). Según los estándares estadounidenses, esto puede parecer una falta de interés. Es posible que las familias no conozcan las expectativas de participación familiar en la escuela.

Podemos iniciar conversaciones que nos ayudarán a comprender de dónde provienen las familias y cómo podemos involucrarnos y comunicarnos con ellos de manera efectiva y respetuosa. Las preguntas para hacer pueden incluir:

- ¿Cuáles son algunas formas en que el personal puede aprender más sobre sus perspectivas y necesidades?
- ¿Cómo le gustaría comunicarse y asociarse con el personal?
- Describa cómo era la escuela en su país de origen (si la familia ha inmigrado o son refugiados). ^[85]

This page titled [7.2: Prevención de conflictos](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

7.3: Sobrellevando las diferencias culturales

Las diferencias culturales pueden conducir a conflictos. Por ejemplo, las personas pueden estar en desacuerdo con las prácticas para manejar a un bebé, responder al llanto o alimentarse. El personal de visitas domiciliarias puede estar preocupado sobre cómo y cuándo intervenir en discusiones familiares. El personal y las familias en los programas de educación de la primera infancia pueden diferir sobre cómo los programas deberían apoyar el idioma materno de los niños. Dada la amplia gama de ideas culturales, no es sorprendente que los adultos puedan tener diferencias arraigadas en el núcleo de su ser.

González-Mena (1992, 2001, 2008) indicó que estos desacuerdos se dan cuando los adultos de diferentes orígenes culturales encuentran que sus formas familiares de trabajar con niños son diferentes o cuando los adultos dentro de la misma cultura están en desacuerdo. En ambas situaciones de conflicto entre el personal del programa y las familias, González-Mena identificó cuatro resultados posibles:

1. Todas las partes obtienen comprensión, negociación y / o compromiso, lo que lleva a la resolución del conflicto.
2. El personal del programa comprende las perspectivas de las familias y cambia sus prácticas.
3. Las familias toman la perspectiva del personal del programa y cambian sus prácticas.
4. No se llega a una resolución (aquí, el conflicto puede continuar o intensificarse, o ambas partes pueden hacer frente a las diferencias).

Por supuesto, pueden surgir conflictos sobre numerosos problemas. Para ayudar al personal del programa a progresar, González-Mena los desafía a cuestionar sus propias suposiciones sobre las prácticas de desarrollo infantil (por ejemplo, "Mi forma de pensar sobre X no es la única forma de pensarlo. Mi forma de hacer la Práctica Y no es la única forma de trabajar con el niño "). Una vez que este compromiso de probar sus propios supuestos está en su lugar, dos objetivos para una situación de conflicto son: (1) minimizar (o eliminar) las diferencias extremas en las prácticas; y (2) resolver la situación en beneficio del niño. Se alienta al personal del programa a analizar de manera centrada en los niños cualquier situación de prácticas conflictivas.^[86]

El proceso para cada uno varía mucho no solo según las culturas, sino incluso dentro de culturas similares. Estas prácticas a menudo pueden ir en contra de la política del programa y las mejores prácticas, como se nos ha enseñado en el campo.^[87]



¡Fíjalo! Diferencias en la alimentación

El siguiente es un escenario de la publicación de NAEYC, Diversidad y cuidado de bebés / niños pequeños:

"Junior, que es nuevo en el centro, se emociona cuando ve un plato de comida. El bebé hace sonidos felices, patea las piernas y agita los brazos. Pero cuando Helen pone a Junior en simplemente se sienta allí y no hace ningún intento por alimentarse. Se ve confundido y se angustia. Finalmente se desploma, con una mirada vidriosa en los ojos.

Su madre explica más tarde que le ha enseñado a Junior a no tocar su comida. De hecho, su hijo nunca ha estado en una silla alta; siempre ha sido alimentado en el regazo de su madre disuadiendo de interferir con ella ".^[88]

Gonzalez-Mena y Bhavnagri sugieren que cuando la familia y el programa no están de acuerdo sobre una práctica o política, los educadores de la primera infancia deberían preguntarse:

1. ¿Cuál es la perspectiva cultural de la familia sobre el tema?
2. ¿Cómo se relacionan las prácticas de cuidado infantil de la familia con su perspectiva cultural?
3. ¿Cuáles son los objetivos de la familia para el niño? ¿Cómo ha influido la cultura de la familia en estos objetivos?
4. En la revisión de estos objetivos, ¿es la práctica de la familia en el mejor interés del niño?
5. ¿Existe alguna investigación sólida que demuestre que la práctica de la familia está haciendo un daño real?
6. ¿La práctica o política del programa es universalmente aplicable, o se adapta mejor a una cultura particular?
7. ¿La familia eligió el programa debido a su filosofía particular, incluso si se basa en una cultura diferente de la suya?
8. ¿Han intentado los miembros del personal del programa comprender completamente el porqué de las prácticas de la familia, la complejidad de los problemas y otros factores que contribuyen?
9. ¿Han intentado los miembros del personal explicar completamente los fundamentos de las prácticas del programa? ¿Han visto cómo su propia cultura influye en su perspectiva?
10. ¿Cuáles son algunas resoluciones creativas que abordan las preocupaciones de los socios y el programa?^[89]

El punto es comenzar y continuar dialogando con las familias e intercambiar información con el objetivo de resolver el conflicto en beneficio del niño. La "conclusión" es realmente: ¿Qué es lo mejor para el niño? Como se indica en el Código de Conducta Ética de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños, nuestra principal responsabilidad ética con los niños es no hacer daño.

Al aprender más acerca de los objetivos que las familias tienen para sus hijos y sobre los tipos de comportamientos o prácticas que las familias priorizan e implementan a medida que crían a sus hijos, el personal del programa puede relacionar más fácilmente las experiencias de aprendizaje del aula con las del hogar. Por ejemplo, si a una maestra le preocupa que un niño de 3 años en su clase no esté capacitado para usar un tenedor, primero debe averiguar si este es un objetivo de la familia. ¿Sacan su comida en casa con cucharas? ¿Usan palillos chinos? ¿Alimentan al niño o permiten que el niño se autoalimente? Es mejor que el maestro verifique cuáles son las prácticas y objetivos familiares antes de juzgar mal lo que este niño necesita de ellos en términos de apoyo y comprensión.

De acuerdo con la práctica apropiada para el desarrollo de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños, uno de los principios es ser culturalmente receptivo. Al preparar un entorno que apoye a los niños y las familias, debemos asegurarnos de que hemos considerado las creencias, los valores y las necesidades de la familia para ofrecer un plan de estudios que aborde al niño tanto individualmente como en grupo.^[90]

Estos ejercicios se pueden hacer individualmente y en una reunión de personal / equipo. Es importante involucrar a la familia y a todos los cuidadores como una forma de garantizar que se escuchen todas las perspectivas. Ahora que se han identificado las preguntas, lo siguiente es tener una conversación para recopilar la información; sin embargo, esto tiene desafíos. Al entrar en la conversación, es importante dejar de lado los prejuicios y las creencias personales y estar preparado para escuchar activamente escuchar y aprender sobre la familia y su punto de vista.^[91]

This page titled 7.3: Sobrellevando las diferencias culturales is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

7.4: Lidiando con las diferencias

El Programa para Cuidadores de Bebés / Niños Pequeños (PITC, por sus siglas en inglés) ha esbozado tres pasos en su capacitación *enfrentando las diferencias*: *Reconocer*, *Preguntar*, *Adaptar* que se pueden usar en programas para la primera infancia que sirven a niños de todas las edades.

Paso 1: Reconocer

¿Cómo reconoce el cuidador la necesidad de comunicarse con la familia? ¿Cómo transmite sincero interés y respuesta la actitud del cuidador? ¿Qué puede decir el cuidador a la familia para comunicarle que hay un problema que deben resolver conjuntamente?

- Tomate el tiempo para pensar cómo te sientes con respecto a este tema y obtén claridad sobre los motivos de tus sentimientos.
- Escucha atentamente la preocupación de la otra persona. Si presentas la inquietud, hazlo respetuosamente con la actitud de querer entender los problemas.

Paso 2: Preguntar

¿Qué preguntas puede hacer el cuidador a las familias para obtener información que les ayudará a comprender con mayor precisión el punto de vista de las familias?

El siguiente paso es sobre la recopilación de datos, tratar de llegar a las fuentes reales del conflicto o malentendido para la familia, el niño o tuyo. Haz preguntas que busquen aclarar (y permite que las familias hagan preguntas para comprender el punto de vista del programa).

Prestar atención a las respuestas verbales y no verbales. Repite lo que crees que se dice, tómate el tiempo para asegurarte de que estás diciendo lo mismo en el idioma que estás usando

Paso 3: Adaptarse

¿Cómo trabaja el cuidador con la familia para definir los problemas y los límites del problema? ¿Busca el cuidador un "terreno común" como base para la negociación? ¿Cómo abre el cuidador una negociación con la familia sobre qué hacer?

- Una vez que se hayan definido los problemas, busca el terreno común indicando sus áreas de mayor importancia entre sí. Escucha atentamente las áreas de común acuerdo.
- Negociar alrededor de las áreas de acuerdo y límites importantes. Llega a una resolución que aborde los problemas reales / principales. A veces tenemos que aceptar estar en desacuerdo.^[92]

Si bien el uso de este método es un gran comienzo para obtener los resultados más deseados, habrá casos en los que no se llevará a cabo. Algunos resultados para familiarizarse y sentirse cómodos son los diferentes resultados que pueden surgir durante la conversación.

- Algunas veces puede haber una resolución a través del entendimiento mutuo y la negociación. Ambas partes ven la perspectiva de la otra, que es donde ambas partes dan poco o mucho.
- Puede haber una resolución que se lleva a cabo a través de la educación gradual y la comprensión del cuidador y la perspectiva de la familia.
- También puede haber una resolución a través del proceso de educación familiar. Esto sucede cuando la familia ve la perspectiva del cuidador y decide cambiar.
- Por último, y es común, no puede haber una resolución. Cuando esto sucede, el profesional debe consultar las Regulaciones de licencias de atención comunitaria (CCL), así como las políticas y procedimientos internos para garantizar que no se violen las leyes o normas. Hay momentos en que se crean procesos internos, pero se pueden ajustar para satisfacer las necesidades individuales de las familias. Estas discusiones y determinaciones deben hacerse con la asistencia y el aporte de los administradores del sitio. En algunas circunstancias, el programa y la familia pueden llegar a una decisión mutua de que el programa no es adecuado para las necesidades de la familia.

Los conflictos relacionados con la diversidad son inevitables y no deben verse ni abordarse de manera negativa, sino con el objetivo de asociarse para crear el mejor ambiente para que el niño prospere mientras está bajo su cuidado. El proceso de asociación requiere tiempo, comprensión mutua y que al menos una persona dé el primer paso, a menudo incómodo.

Algunas cosas para recordar:

1. Todas las familias quieren lo mejor para sus hijos y están haciendo lo que creen que es mejor
2. Sea curioso: ¿cuáles son las expectativas que la familia tiene de usted, del programa y para su hijo? Esto te ayudará a guiar cualquier conversación e interacción.
3. Tomar conciencia de sí mismo: ¿qué te hace sentir incómodo? ¿Cuáles son tus creencias personales?



Piensa en esto ...

una ocasión en que tuviste un conflicto relacionado con la diversidad con un niño en su clase o con un miembro de su familia. ¿Cómo podrías haber usado estas herramientas para crear un resultado equitativo?

This page titled [7.4: Lidiando con las diferencias](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

7.5: Resumen

Sabemos que ser respetuoso a lo que es diferente es algo valioso en un entorno de aprendizaje temprano. Como se indicó, estas diferencias pueden conducir a conflictos entre las familias, los profesionales de la primera infancia y el programa en el que están inscritos sus hijos. Con relaciones sólidas, parte de ese conflicto se puede prevenir. Los educadores de la primera infancia pueden reflexionar cuando se producen desacuerdos sobre las prácticas y las políticas. Y pueden usar los tres pasos descritos por el programa de Enfrentando las diferencias de PITC: Reconocer, preguntar, adaptar la capacitación para ayudar a mitigar el conflicto respetuosamente.

This page titled [7.5: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

8: Raza, origen etnico y lengua

Objetivos de la sección

- Después de este capítulo, deberás:
- Identificar diversas formas de diversidad, incluyendo raza, origen étnico, estado migratorio, aprendizaje de dos idiomas, estructura familiar, religión, estado socioeconómico, género, discapacidades.
- Explorar cómo las categorías de diversidad influyen en el aprendizaje.
- Ofrecer un ambiente de apoyo e inclusión para los niños y las familias con diversas necesidades.
- Involucrar a las familias para que se conviertan en participantes activos y brindar oportunidades respetuosas para que compartan.

[8.1: Introducción](#)

[8.2: Cultura, raza y origen etnico](#)

[8.3: Poblaciones de inmigrantes y refugiados](#)

[8.4: Estudiantes de dos idiomas](#)

This page titled [8: Raza, origen etnico y lengua](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

8.1: Introducción

Algunas de las formas en que los niños y las familias que atenderás están relacionadas con la raza, el origen étnico, el origen nacional y el idioma. Este capítulo explorará la raza, el origen étnico y la demografía de los niños pequeños en California, cómo difieren las culturas colectivistas e individualistas, la información sobre la inmigración, incluidos los refugiados y asilados, y los niños que aprenden en dos idiomas. Se proporcionan orientación y sugerencias para ayudar a los programas a utilizar lo que saben sobre estos en los niños y las familias a quienes sirven para apoyar e incluir a todas las familias de manera efectiva.

This page titled [8.1: Introducción](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

8.2: Cultura, raza y origen étnico

La cultura, el idioma, el origen étnico, la raza y el origen nacional son conceptos relacionados por los cuales los individuos son asignados a grupos sociales, pero no son lo mismo. Por ejemplo, las personas de ascendencia africana que viven en el Caribe, América Latina, Nigeria, Sudáfrica o los Estados Unidos pueden clasificarse en la misma categoría racial, pero pertenecen a diferentes grupos culturales. Las familias jamaicanas o haitianas que viven en California pueden agruparse en la misma categoría racial o étnica que las familias negras o afroamericanas que han vivido en los Estados Unidos por generaciones. Aunque el idioma, el origen étnico y el origen nacional pueden estar asociados con la cultura, ninguno de ellos solo define un grupo cultural específico. Por ejemplo, los hispanohablantes en Europa, México, África, América Central o del Sur y los Estados Unidos comparten un idioma con características comunes, pero pueden tener culturas divergentes y auto identificarse con diferentes grupos raciales.

El origen nacional, como ser de China, Sudán o Perú, no especifica suficientemente un grupo cultural porque dentro de cada una de estas naciones existen grupos con varias culturas distintas. El grupo racial a veces se confunde con el grupo cultural. La raza es una construcción social que no tiene base en la cultura, la biología o la genética. La raza es una categoría social que se basa en la auto identificación o en cómo los demás ven a los individuos. Esto significa que las categorías étnicas y raciales tradicionales, como las que se usan en el Censo de los EE. UU., Son categorías sociales que no especifican la cultura a pesar de que muchas personas las siguen interpretando como categorías culturales.^[93]

En el censo de EE. UU., existen cinco categorías de raza:

- **Indio americano o nativo de Alaska.** Una persona que tiene orígenes en cualquiera de los pueblos originales de América del Norte y del Sur (incluida América Central) y que mantiene afiliación tribal o apego comunitario.
- **Asiático.** Una persona que tiene orígenes en cualquiera de los pueblos originales del Lejano Oriente, el sudeste asiático o el subcontinente indio, incluidos, por ejemplo, Camboya, China, India, Japón, Corea, Malasia, Pakistán, las Islas Filipinas, Tailandia y Vietnam.
- **Negros o afroamericanos.** Una persona que tiene orígenes en cualquiera de los grupos raciales negros de África. Se pueden usar términos como "haitiano" además de "negro o afroamericano".
- **Hispano o latino.** Una persona de origen cubano, mexicano, puertorriqueño, sudamericano o centroamericano u otra cultura española, independientemente de su raza. El término "origen español" se puede usar además de "hispano o latino".
- **Nativo de Hawai u otra isla del Pacífico.** Una persona que tiene orígenes en cualquiera de los pueblos originales de Hawai, Guam, Samoa u otras islas del Pacífico.
- **Blanco.** Una persona que tiene orígenes en cualquiera de los pueblos originales de Europa, Medio Oriente o África del Norte.

EL origen étnico se acerca más a la definición de grupos culturales que la raza o el origen nacional, pero no es una combinación perfecta. El origen étnico se refiere a la identidad de un grupo y denota a las personas vinculadas por un amplio pasado común. Los miembros de un grupo étnico a menudo comparten una ascendencia, historia y, a veces, un idioma común. En la medida en que un grupo étnico usa un idioma común, comparte prácticas y creencias y tiene una historia común, se puede decir que los miembros de los grupos étnicos comparten una cultura. Sin embargo, el origen étnico y la cultura no son siempre iguales. Los individuos pueden no necesariamente identificarse fuertemente con el grupo al que están asignados (en la mente de los demás). Sin embargo, el origen étnico es un concepto útil porque señala una identidad grupal y un sentido de conexión y pertenencia.^[94]

En el censo de los Estados Unidos solo hay dos categorías étnicas: "hispano o latino" y "no hispano o latino".^[95] Pero la idea de que todos los latinos son blancos o no blancos es inexacta. La idea de que un subgrupo grande tiene una identidad de grupo grande es superficial y no representa la realidad hoy en California.^[96]

Información demográfica para niños pequeños en California

En 2010, de los más de 2.5 millones de niños menores de cinco años que viven en California, aproximadamente la mitad de estos niños eran latinos (U.S.Census Bureau 2010). Es importante tener en cuenta que los latinos pueden ser de cualquier raza, según la Oficina del Censo de EE. UU. Los niños blancos no latinos representan el 30 por ciento de los niños menores de cinco años en California, los isleños de Asia y el Pacífico representan el 10 por ciento, los negros o los afroamericanos representan el 6 por ciento, y el 4 por ciento restante representa una amplia gama de grupos étnicos (Whitebook, Kipnis y Bellm 2008).^[97]



Figura 8.1: Es importante reconocer la importancia de las familias y la cultura. ^[98]

Culturas colectivistas contra individualistas

Una característica que a menudo se ha utilizado para distinguir sociedades y grupos culturales es donde se ubican en un continuo de orientaciones individualistas a colectivistas.

En las sociedades colectivistas, el yo se define principalmente en términos de identidad con el grupo (Roland 1988). Cuando lo que puede ser bueno para el todo compite con lo que puede ser bueno para el individuo, el bien del todo tiene prioridad. En las sociedades en el extremo colectivista del continuo, los niños están imbuidos de la sensación de que su comportamiento se reflejará para bien o para mal en el resto del grupo. Se les puede inculcar un sentido de vergüenza si se comportan de una manera que se refleja mal en el grupo.

En una familia con una orientación cultural individualista, cada niño tiene sus propias posesiones. En algunas familias con una perspectiva más colectiva, la propiedad privada se minimiza y todo se comparte. Cuando la familia tiene esa perspectiva, pueden requerir compartir desde la infancia; mientras que alguien con antecedentes de desarrollo infantil o una orientación más individualista podría tener la opinión de que el niño debe comprender el concepto de propiedad antes de poder convertirse en una persona que realmente comparta y que la comprensión generalmente comienza en el segundo año de vida. Se espera compartir los juguetes y materiales del programa; sin embargo, si el niño trae algo de casa, se espera posesividad y puede haber diferentes reglas al respecto en el programa.

La orientación individualista contra colectivista debe entenderse como una tendencia en una sociedad más que como una característica absoluta. Pocos afirmarían que existen formas puras de sociedades individualistas y colectivistas. Ambas orientaciones existen en la mayoría de los grupos culturales, en diversos grados. Esta tendencia es especialmente relevante en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, donde los niños cuyas familias enfatizan una orientación colectivista pueden estar más familiarizados con los entornos de aprendizaje que se centran más en las experiencias grupales y el aprendizaje, mientras que las orientaciones individualistas se centran en el trabajo y el aprendizaje individual, no en relación al grupo. Las orientaciones individualistas y colectivistas coexisten dentro de la misma sociedad. ^[99]

Qué programas puedes hacer

Debido a la diversidad y el dinamismo de las culturas representadas en los programas de la primera infancia de California, los esfuerzos para perfilar grupos culturales quedarían obsoletos rápidamente. Además de las prácticas en los Capítulos 3 y 4, los programas también pueden usar el Marco basado en la fuerza culturalmente sensible (CRSB), que Head Start utiliza, para abordar la diversidad. Este marco presenta el panorama general e identifica las piezas del programa que apoyan el crecimiento y el desarrollo de todos los niños.

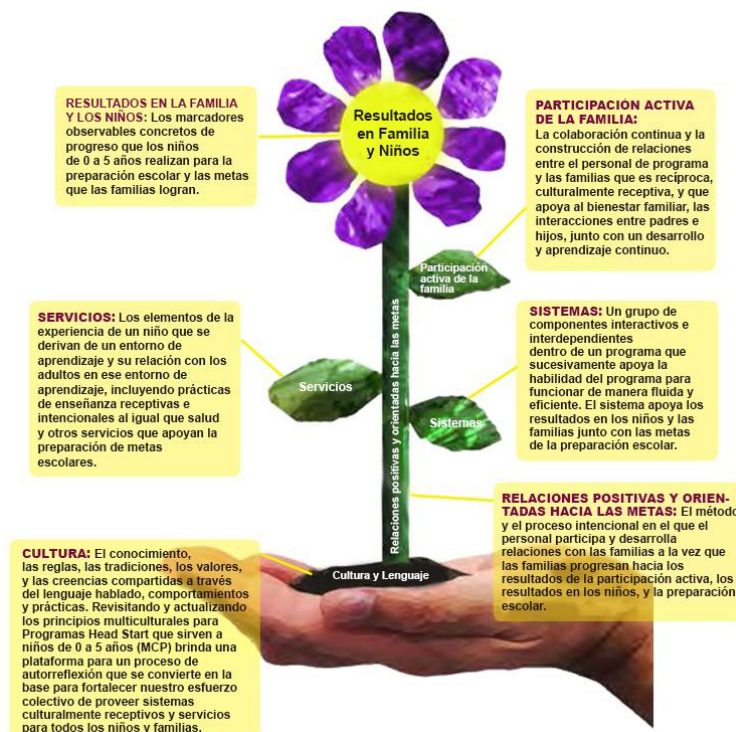


Figure 8.2: Los elementos del Marco CRSB. [100]

Junto con un enfoque culturalmente receptivo, el Marco CRSB es un enfoque basado en la fortaleza. La atención se centra en lo que los niños saben y pueden hacer en lugar de lo que no pueden hacer o lo que no saben. Se enfatizan las fortalezas culturales, familiares e individuales, no solo las intervenciones negativas y propuestas para "solucionar el problema" que reside en los niños, sus familias y / o sus comunidades.

“

El enfoque de fortalezas tiene una calidad contagiosa e intuitivamente tiene sentido para aquellos que reflejan una actitud de "vaso medio lleno" en la vida. - Hamilton y Zimmerman, 2012

Si pedimos a las personas que busquen déficits, generalmente los encontrarán, y su visión de la situación se verá afectada por esto. Si le pedimos a las personas que busquen éxitos, generalmente lo encontrarán, y su visión de la situación se verá afectada por esto. - Kral, 1989 (citado en Hamilton y Zimmerman, 2012) [101]

El Marco CRSB debe usarse con el entendimiento de que los niños están influenciados por muchos entornos, como se representa en un modelo de sistemas bioecológicos. Un modelo de sistemas bioecológicos captura la variedad de entornos que impactan el desarrollo individual a lo largo de la vida. Los niños pequeños no viven en el vacío, sino que coexisten en muchos entornos que afectan su desarrollo, comenzando con la familia, extendiéndose a la comunidad y llegando a las esferas económica y política.

This page titled [8.2: Cultura, raza y origen étnico](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

8.3: Poblaciones de inmigrantes y refugiados

Un inmigrante es una persona que ha recibido permiso de los Servicios de Ciudadanía e Inmigración de los Estados Unidos (USCIS) para residir permanentemente en los Estados Unidos como residente permanente legal (LPR). Son elegibles para solicitar la ciudadanía después de cinco años. En general, los inmigrantes vienen a los EE. UU. voluntariamente, mientras que los refugiados se ven obligados a abandonar su tierra natal, a menudo con poco tiempo para prepararse. Algunas personas que ingresan a los Estados Unidos se consideran inmigrantes indocumentados (aquellos que ingresan al país sin invitación o solicitud; o que ingresan legalmente como visitantes, estudiantes o empleados temporales, y se quedan después de que expire su visa). Además, el USCIS otorga a algunos grupos un estado temporal (como “Estado de protección temporal”) debido a condiciones extraordinarias y temporales en países designados que amenazarían la seguridad personal. Este tipo de estado se puede cancelar en cualquier momento y, por lo tanto, proporciona un futuro incierto para aquellos a quienes cubre.

Los refugiados son una clase especial de inmigrantes que han huido de sus países y se ha determinado que no pueden o no quieren regresar a sus países debido a un temor fundado de persecución. Los refugiados son seleccionados y aprobados para su reasentamiento en los Estados Unidos por el Servicio de Ciudadanía e Inmigración de los Estados Unidos (USCIS). La migración de refugiados puede implicar un viaje largo y difícil, largas esperas en campos de refugiados u otros países, privaciones extremas y / o traumas físicos y emocionales, incluida la tortura. Los asilados son aprobados de acuerdo con criterios similares, pero solicitan asilo después de llegar a los Estados Unidos.



Figura 8.3: Este hombre era un refugiado de Togo en 2005.^[102]

En números absolutos, Estados Unidos tiene una población de inmigrantes más grande que cualquier otro país, con 47 millones de inmigrantes a partir de 2015.^[103]

Qué programas puedes hacer

Para los niños y jóvenes refugiados e inmigrantes, es importante ayudarlos a cultivar una conexión fuerte y positiva con su herencia étnica, mantener su idioma materno y desarrollar una identidad bicultural positiva como estadounidenses. Esto ayuda a mantener a las familias fuertes y, por lo tanto, proporciona el apoyo que los niños necesitan para tener éxito en este país.

Las familias de refugiados e inmigrantes vienen a los Estados Unidos con una gran cantidad de fortalezas parentales, aprovechando la cultura, la tradición y la experiencia familiar. Como la mayoría de los padres en los Estados Unidos, tienden a ser responsables y afectuosos, y a menudo se han sacrificado enormemente para brindarles a sus hijos una oportunidad de seguridad y éxito en este nuevo país. Al mismo tiempo, las familias que son nuevas en los EE. UU. A menudo han experimentado una pérdida y un trauma increíble, incluida la pérdida de miembros de la familia extendida, la comunidad y la patria, y deben adaptarse a las nuevas tradiciones y estilos de vida que a menudo están en desacuerdo con sus creencias y prácticas. Las familias de refugiados e inmigrantes también deben superar las barreras culturales, lingüísticas y prácticas para aprender y acceder a los servicios comunitarios que están disponibles para ellos como recién llegados a nuestro país.

Es importante que los programas de educación de la primera infancia utilicen enfoques centrados en la familia y la comunidad enfocándose en las fortalezas con los refugiados e inmigrantes. Esto ayuda a maximizar el aporte de la familia y la comunidad y a construir sobre los bienes culturales para involucrar y servir con éxito a las familias que acaban de llegar a los EE. UU.^[104]

Todos los proveedores pueden ayudar a las familias a identificar opciones de educación y cuidado temprano de alta calidad que puedan apoyar el desarrollo de un niño y fortalecer la preparación escolar. Comprender las oportunidades, actividades y opciones para la participación familiar puede ayudar a las familias a formar asociaciones significativas entre el hogar y la escuela que benefician a toda la familia, el programa y la comunidad.

Aprender más sobre las familias es una parte importante de crear una relación y obtener información valiosa sobre la cultura de un niño. Considere usar estos u otros iniciadores de conversación similares:

- Describa cómo era la escuela en su país de origen.
- ¿Quién cuidó a su hijo cuando necesitaba apoyo en su país de origen?
- ¿Cómo se comunica y se asocia actualmente con el personal de la escuela de su hijo?
- ¿Cuáles son algunas formas en que el personal puede aprender más sobre sus perspectivas y necesidades?

Algunas consideraciones culturales que debe recordar al ayudar a las familias a sobrellevar un sistema desconocido de educación de la primera infancia:

- Muchas familias se sienten más cómodas manteniendo a los niños pequeños en casa con un padre, pariente o amigo, especialmente con familias del mismo origen cultural. Algunas familias de refugiados que usan proveedores de cuidado infantil en el hogar pueden no estar al tanto de los requisitos y restricciones de licencia.
- Algunas culturas pueden esperar que el papel principal de la madre sea cuidar a los niños y al hogar. Sin embargo, ambos padres pueden necesitar encontrar trabajo debido a una necesidad financiera o debido a los requisitos del programa de reasentamiento.
- Es probable que las familias con conocimientos limitados de inglés tengan dificultades para recopilar información sobre las variadas opciones de cuidado y educación temprana y pueden confiar en la palabra o las recomendaciones de otros dentro de su comunidad étnica o religiosa.
- Las familias pueden buscar la seguridad de que los proveedores de cuidado y educación temprana entienden y respetan la religión de su familia y no violarán inadvertidamente las prácticas religiosas de la familia (por ejemplo, niños musulmanes que se abstienen de los productos de cerdo).
- Las familias de un niño con discapacidad pueden no conocer los requisitos educativos legales, las posibilidades de aprendizaje y las opciones escolares para niños con discapacidad.
- Contratar personal de la misma cultura e idioma que las familias y brindar oportunidades para que las familias de los mismos orígenes culturales o lingüísticos se conecten puede fomentar el compromiso familiar y el apoyo mutuo. Sin embargo, es importante identificar cualquier área de discriminación o conflicto político que el personal del programa o las familias de la misma región puedan haber experimentado.
- Algunas culturas muestran respeto por los maestros al no ser intrusivos e interferir con su trabajo (por ejemplo, no ofrecen sugerencias o comparten opiniones negativas). Las familias pueden no conocer las expectativas de participación familiar en la escuela y su respeto puede parecer una falta de interés.
- Los programas basados en el hogar pueden ser un modelo de servicio efectivo para algunas familias que se sienten menos cómodas con la programación basada en el centro o para aquellas que no conducen. Las visitas domiciliarias pueden ayudar a generar confianza y relaciones para futuras inscripciones en centros.

A medida que apoya a las familias, aquí hay algunas cosas valiosas que puede compartir con las familias sobre la participación familiar y el papel central que las familias tienen en los programas de educación de la primera infancia:

- El cuidado y la educación temprana juegan un papel vital en proporcionar el ambiente y el apoyo para preparar a los niños para el éxito en la escuela y en la vida. La calidad de las relaciones y experiencias proporcionadas tiene efectos a largo plazo en su desarrollo, su capacidad de aprendizaje y su capacidad para regular las emociones.
- La participación familiar tiene un impacto positivo en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los niños. Se alienta a las familias y al personal a entablar una comunicación abierta y desarrollar relaciones significativas.
- Para garantizar un compromiso receptivo, es importante que el personal forje relaciones de confianza con las familias a lo largo del tiempo. A través de estas relaciones, el personal puede aprender sobre la cultura, los valores y las creencias de la familia (por ejemplo, prácticas de salud y nutrición, prácticas de crianza de los hijos, el idioma del hogar, la composición familiar, las celebraciones culturales, etc.).
- Las familias pueden ofrecer sus conocimientos, habilidades, cultura e idioma participando en el aula en la toma de decisiones y en eventos comunitarios, en conferencias de padres y maestros y como voluntarios en el programa.
- Los servicios de traducción e interpretación pueden apoyar la participación familiar. Esto incluye experiencias cara a cara, por ejemplo, reuniones y eventos, así como la comunicación escrita del programa y son esenciales para involucrar a las familias con las que el personal no puede hablar o comunicarse directamente.
- La frecuencia en la participación familiar variará de un programa a otro. Los programas a menudo se muestran a las familias al momento de la inscripción para compartir información, discutir el interés y la capacidad de una familia para participar y considerar las necesidades o preferencias culturales y lingüísticas.

- En los EE. UU., Todos los niños, incluidos los niños con discapacidades, deben comenzar a asistir a la escuela cuando alcanzan la edad de asistencia obligatoria a la escuela de su estado (generalmente entre 5 y 7 años de edad, pero dependen de las leyes de cada estado). ^[105]

Al integrar a las familias de inmigrantes y refugiados en la comunidad, celebra la diversidad cultural. Trabaja para crear un ambiente de aprendizaje acogedor e inclusivo que respete a las familias y las involucre de manera significativa. ^[106]

This page titled [8.3: Poblaciones de inmigrantes y refugiados](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

8.4: Estudiantes de dos idiomas

Un estudiante de dos idiomas (DLL) es el niño que está aprendiendo dos o más idiomas al mismo tiempo, o un niño que está aprendiendo un segundo idioma mientras continúa desarrollando su primer idioma. El término "estudiante de dos idiomas" puede abarcar o superponerse sustancialmente con otros términos de uso frecuente, como bilingüe o multilingüe, aprendiz de inglés (ELL), dominio limitado del inglés (LEP), aprendiz de inglés y niños que hablan un idioma que no es inglés (LOTE) Para ser lo más inclusivo posible, en este libro hemos optado por utilizar el aprendizaje de dos idiomas y el multilingüe en la mayoría de los contextos.

El idioma es esencial para desarrollar un fuerte sentido de cultura y aprendizaje en general. Se ha observado que los niños que aprenden en dos idiomas (DLL) forman un segmento sustancial y creciente de la población preescolar en California. El sesenta por ciento de todos los niños menores de cinco años son aprendices de inglés. Para la mayoría de estos niños, el español es el idioma del hogar, seguido del vietnamita, el cantonés, el hmong, el tagalo, el coreano y otros idiomas ".For the majority of these children, Spanish is the home language, followed by Vietnamese, Cantonese, Hmong, Tagalog, Korean, and other languages." [107]

Se sabe que más de 200 idiomas se hablan y leen en California, y el español se utiliza como idioma "alternativo" del estado. California tiene más de 100 lenguas indígenas, lo que hace de California una de las áreas lingüísticamente más diversas del mundo. Todas las lenguas indígenas de California están en peligro de extinción, aunque ahora hay esfuerzos para revitalizar el idioma. [108]



Figura 8.4: Teachers can supplement oral language with gestures. [109]

Los niños que aprenden en dos idiomas aportan una gran cantidad de habilidades y conocimientos, así como diversos antecedentes culturales a los entornos de la primera infancia; También requieren adaptaciones curriculares para aprovechar al máximo sus habilidades mientras progresan hacia el dominio total del inglés. El conocimiento actual, basado en prácticas exitosas y una investigación sólida, sugiere fuertemente que las estrategias de enseñanza específicas, los enfoques de interacción individualizados y los entornos mejorados son críticos para el éxito a largo plazo de los niños pequeños que no son hablantes nativos de inglés. [110]

Qué programas puedes hacer

El Departamento de Educación de California ha desarrollado los siguientes principios rectores para ayudar a los profesionales en su trabajo con niños que aprenden en dos idiomas:

- Las familias son importantes: la educación de los niños que aprenden en dos idiomas mejora cuando los programas preescolares y las familias forman relaciones significativas. Es a través de estas relaciones que los maestros no solo aprenderán sobre el uso del idioma del hogar, sino también las esperanzas y aspiraciones que los padres tienen para el desarrollo general de sus hijos.
- Reconocer las fortalezas existentes de lenguaje y alfabetización en el idioma del hogar: participar en múltiples prácticas de alfabetización, como leer libros, cantar canciones y recitar poesía, es parte de la vida diaria de muchas familias. Es importante reconocer que los alumnos que aprenden en dos idiomas tienen una variedad de experiencias de alfabetización en su idioma materno que van desde el énfasis en el desarrollo del lenguaje oral hasta las actividades de alfabetización que involucran impresión.
- Respetar los valores y comportamientos culturales reflejados en el lenguaje y la comunicación del niño: el lenguaje y la cultura están altamente integrados, por lo que se debe prestar atención a los valores y comportamientos culturales, que están integrados tanto en el lenguaje y el estilo de comunicación del idioma del hogar como en el nuevo idioma que se está aprendiendo.

Beneficios de mantener los idiomas del hogar de los niños

"Todos los niños se benefician de las ventajas sociales y cognitivas del multilingüismo y la alfabetización múltiple". ^[111] Los beneficios específicos incluyen:

- Las personas que son multilingües cambian entre diferentes sistemas de idiomas. Sus cerebros son muy activos y flexibles (Zelasko y Antunez, 2000).
- A las personas multilingües les resulta más fácil comprender los conceptos matemáticos, desarrollar fuertes habilidades de pensamiento, usar la lógica, enfocarse, recordar y tomar decisiones, pensar en el idioma, aprender sobre los idiomas.
- Mantener los idiomas del permite que los niños mantengan fuertes lazos con toda su familia, su cultura y su comunidad.
- Los niños multilingües también pueden hacer nuevos amigos y crear relaciones sólidas en su segundo idioma, una habilidad personal importante en nuestra sociedad cada vez más diversa
- Los niños criados en hogares multilingües muestran un mejor autocontrol (Kovács y Mehler, 2009), que es un indicador clave del éxito escolar.
- Las personas que usan más de un idioma parecen ignorar mejor la información irrelevante
- Pensar en un segundo idioma libera a las personas de prejuicios y pensamiento limitado.

Multilingualism is an asset to individuals, families, and our entire society. Early childhood educators can share the benefits of bilingualism with families, find ways to support children's home languages, and encourage families to keep their language strong. It is important to "make sure families of emergent bilinguals understand the academic benefits and the significance of supporting their child's home language as English is introduced through the early childhood program, to ensure their children develop into fully bilingual and biliterate adults."

This page titled [8.4: Estudiantes de dos idiomas](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

9: La diversidad en las estructuras familiares

[9.1: Introducción](#)

[9.2: Resumen](#)

This page titled [9: La diversidad en las estructuras familiares](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

9.1: Introducción

En este capítulo, exploraremos la diversidad en las estructuras familiares y los términos que nos ayudarán a construir una cultura de inclusión y equidad. Es importante considerar dos ideas generales con respecto a las estructuras familiares. La primera, cuando usamos el término a *los padres* se refiere a los padres biológicos, adoptivos y padrastros, así como a los principales cuidadores, como los abuelos, otros miembros adultos de la familia y los padres adoptivos. La segunda es que las familias pueden ser biológicas o no biológicas, elegidas o circunstanciales. Que estén conectadas a través de culturas, idiomas, tradiciones, experiencias compartidas, compromiso emocional y apoyo mutuo.^[112] A lo largo de este libro, podrás notar que hemos utilizado el término familia, incluso cuando nos referimos a los padres/cuidadores en un intento de ser lo más inclusivos posible.



Figura 9.1: Esta es una familia.^[113]

El sentimiento de pertenencia es crucial para el bienestar de todo niño y familia. El impulso para formar relaciones con otros empieza en la infancia y continua a lo largo de la niñez. Estas relaciones ayudan a los niños a cumplir con todo su potencial en todas las áreas de desarrollo físico, social, emocional y cognitivo. Los buenos programas para la niñez pueden ampliar las experiencias de los niños en cuanto a la formación de relaciones cuando la cultura y el plan de estudios básico se asocian con los temas centrales de las familias y las comunidades.

Muchas familias tienen distintas identidades por lo que pueden encajar en diferentes definiciones de familia. La mayoría de los niños ven a los adultos que los aman y cuidan como su familia y se referirán a ellos de esa manera. Es importante reconocer la complejidad y la diferencia entre todas las familias. Por eso se recomienda conectarse con las familias para averiguar el lenguaje que usan para referirse a sus familias para ayudar a dar respuestas respetuosas cuando estas puedan surgir.^[114]

La comprensión y la comunicación son importantes para entender la estructura de cada núcleo familiar. Esta ayuda a individualizar el apoyo que se ofrece a cada niño. Las familias crean un ambiente en la niñez con estructuras familiares y culturas distintas que dan sentido y dirección a sus vidas. Todas las familias son complejas e influenciadas por distintos factores: tradiciones familiares, países de origen, regiones geográficas, grupos culturales, normas comunitarias, orientación sexual, identidad de géneros, educación y otras experiencias, elecciones personales e idiomas del hogar.



Figura 9.2: Los programas necesitan asociarse con las familias.^[115]

Si bien cada niño y familia son únicos, muchas de nuestras conversaciones con las familias implican temas que todos tienen en común. Podemos anticipar que habrá conversaciones acerca de la enseñanza, y lenguaje, rutinas diarias (como dormir, alimentarse, ir al baño) expectativas, las nuevas habilidades, el comportamiento, la disciplina, las relaciones con los compañeros y adultos. También sabemos que cada familia aportará diferentes puntos a estos temas. En última instancia, comprender las perspectivas de las familias y verlas como los expertos en el cuidado de sus hijos es lo que ayudará a crear el mejor cuidado y ambiente de aprendizaje para sus hijos.^[116]

A continuación encontrarán una lista de términos y definiciones, muchos de ellos de [La organización de bienvenidas a escuelas](#), estas pretenden ser el punto de inicio para importantes conversaciones acerca de la diversidad familiar. Muchas familias tienen distintas identidades y podrían incluirse en múltiples definiciones de familia.

- **ADOPCION:** Se refiere a cuando los adultos traen a un niño o niña a su familia y legalmente se convierten en los padres de estos niños.

- **PADRES ADOPTIVOS:** Los padres de niños, que se han unido a la familia mediante la adopción.
- **PADRES BIOLÓGICOS:** Las personas también pueden utilizar los términos madre o padre biológicos. Se utilizan con mayor frecuencia en el contexto de la adopción.
- **DONANTE O SUSTITUTO:** Personas que ayudan a otros a tener hijos.
- **FAMILIA MEZCLADA O COMBINADA:** Dos familias que se unen para formar una nueva familia. esta puede incluir padrastros y hermanastros.
- **FAMILIA ESCOGIDA:** Son las personas que tienen importancia para ti y las consideras familia, como amigos o vecinos.
- **FAMILIA CONDICIONALMENTE SEPARADA:** Una familia que es separada por un tiempo; al tener un miembro de la familia en la cárcel, prisión o un centro de salud mental, el hospital, etc.
- **DIVORCIO:** Se refiere a las personas legalmente separadas que terminan con un matrimonio.
- **FAMILIA EXTENSA:** Todos los parientes, incluidos los abuelos, tías, tíos y primos. En algunas familias, podría incluir a los vecinos, amigos y a la familia escogida.
- **PADRES DE ACOGIDA:** Son las personas – otros a parte de la primera familia del niño – que acogen a los niños en su hogar y los cuidan hasta que la familia del niño necesite ayuda. Algunas veces los niños regresan con su primera familia, en otras ocasiones los padres de acogida se convierten en padres adoptivos o tutores permanentes y a veces los niños son adoptados por otras familias.
- **TUTOR:** Una persona que tiene la responsabilidad por ley del cuidado de un niño; una persona, que no es el padre biológico, que se encarga del cuidado de un niño. La persona puede estar biológicamente relacionada con el niño, como, por ejemplo: un abuelo.
- **FAMILIA INTERRELIGIOSA:** se refiere a cuando las personas de diferentes orígenes religiosos son parte de una misma familia. Algunas familias escogen criar a sus hijos en una sola creencia, algunas eligen enseñar a sus hijos ambas creencias y otros escogen practicar diferentes creencias.
- **MEDIA HERMANA O MEDIO HERMANO:** Cuando los hermanos tienen una madre o padre biológico en común.
- **FAMILIA LGBTQ:** Una familia en la que algún miembro es lesbiana, gay, bisexual, transgénero, no binarias o queer. Puede incluir a los padres, tutores, padres de acogida, niños, familia escogida, hermanos o abuelos quienes son LGBTQ.
 - **LESBIANA:** Mujeres que ama a las mujeres
 - **GAY:** Personas que aman a las de su mismo género, comúnmente hombres que aman a los hombres.
 - **BISEXUAL:** Personas que aman no exclusivamente a un género en particular.
 - **PANSEXUAL:** Personas que muestran amor a otros sin importar su sexo o género
 - **TRANSGENERO:** Cuando la identidad de género (como tú te sientes) es diferente a la que te asignaron los doctores/parteras cuando naciste (niña/niño o el sexo asignado al nacer)
 - **NO BINARIA:** Personas que no sienten que las palabras niño o niña encajen en ellas. Podrían sentirse como ambos o ninguno. Algunas veces usan pronombres como “ellos”.
 - **QUEER:** La gente usa esta palabra como una forma de identificarse y celebrar a las personas de todas las identidades de género y todas las formas en que la gente se muestra amor. Cuando se usa de una manera mezquina, es una palabra que puede herir.
- **FAMILIA MIXTA:** Se refiere cuando las personas de diferentes origen racial o cultural son parte de la misma familia. Personas de diferentes orígenes étnicos, religiosos o nacionales también pueden formar familias "mixtas" en términos de cultura, color de piel, idioma y/o prácticas religiosas.
- **FAMILIAS MULTIGENERACIONALES:** Cuando más de una generación de una familia vive en el mismo lugar.
- **FAMILIA MULTIRACIAL:** Cuando las personas de diferente origen racial son parte de la misma familia.
- **FAMILIA MULTILINGUE:** Cuando las personas de una misma familia hablan más de un idioma.
- **HERMANOS:** Niños o adultos que comparten ya sea la madre o padre biológico o no.
- **FAMILIA MONOPARENTAL:** Familia en la que solo uno de los padres cuida del hijo o hijos.
- **HERMANASTROS:** Si un padre divorciado o soltero forma una familia con una nueva persona y esa persona ya tiene hijos, esos niños pueden convertirse en hermanastros de sus hijos.
- **PADRASTOS:** Cuando un padre o madre divorciado o soltero forma una familia con una nueva persona, la nueva pareja puede convertirse en padrastro o madrastra de sus hijos. ^[117]
- **FAMILIA TRANSNACIONAL:** Una familia que reside en dos diferentes países.

Que pueden hacer los programas

Las composiciones familiares representadas en la población por programas de infancia temprana son muy variadas. Los miembros del personal normalmente desarrollan estrategias para acomodar tanta diversidad. A veces pueden surgir problemas para los miembros del personal porque los niños y las familias a las que atienden aún no se han aclimatado a los cambios sociales que representa tanta diversidad. Los problemas a veces pueden surgir en la interacción entre los niños que están desconcertados y reaccionan negativamente a las diferencias o a los comentarios estigmatizantes que hacen algunos padres sobre otros. Una situación, por ejemplo: El personal escucha a Katie decir a Martin: "Mi mamá dice que no puedo jugar contigo porque tienes dos mamás viviendo juntas en tu casa". No está claro si Katie entiende realmente lo que dice, pero la situación representa un momento de enseñanza para los niños y el personal.

El momento en el que se reúne en un grupo a los niños se puede elegir leer una serie de libros, en las que se introduce a los niños diferentes tipos de familias y señalan las que son comunes para ellos (es decir familias adoptivas, familias de acogida, familias monoparentales, familias multigeneracionales y familias lideradas por un abuelo o una pareja gay o lesbiana). Estas familias representan las diferentes formas en las que los adultos se unen para cuidar y mostrar amor a los niños a los que tienen la responsabilidad de criar. Para algunas familias y miembros del personal, podría resultar un tema difícil, ya que se encuentran en una encrucijada entre crear un entorno seguro y de apoyo para los niños que tienen dos mamás y el respeto por la preocupación de los padres que, por razones religiosas o de otro tipo, promueven una visión diferente en el hogar. En esos casos, el personal tal vez tenga que consultar a las familias y reunirse con ellas antes de evitar lo que se enseña en el hogar.

Dos mamás

Este escenario involucra a una pareja abiertamente lesbiana que inscribe a su hijo o hija en un programa de cuidado de bebés y niños pequeños. Esta situación se centra en las diferencias de creencias y actitudes entre los miembros del personal en cuanto a la definición de una unidad familiar legítima. Toca un tema delicado en la que un profesor juzga a una familia por tener un comportamiento "equivocado" o inaceptable porque ese comportamiento contradice las creencias personales del profesor. ¿Cuál crees que es la responsabilidad de un profesional culturalmente receptivo en una situación así?

El escenario

Por primera vez, una familia compuesta por dos mamás, quienes son abiertamente lesbianas, se une al centro de cuidado de bebés y niños pequeños. Durante la sesión de admisión, ambas mujeres dejan claro que quieren ser reconocidas como las madres del bebé. Tachan la palabra "padre" en el formulario de admisión y la sustituyen por "madre", para que haya un lugar para que cada una escriba su nombre. También piden permiso para contribuir con un póster que muestra "familias de dos mamás" y algunos libros ilustrados con imágenes de familias de dos mamás y dos papás.

El director del centro acepta sus peticiones. Sin embargo, cuando se informa al personal sobre la familia, existen respuestas negativas por tener madres abiertamente lesbianas en el programa lo cual requiere una reunión del personal. Christine, la profesora que estará a cargo del bebé en su clase, se siente incómoda con la situación. Les dice a otros miembros del personal que considera que está mal fomentar la homosexualidad, ya que cree que es un pecado. Quiere que el director le diga a la familia que sólo una de las madres puede ser considerada como la madre del niño, y que esa persona es el único miembro de la familia que debe interactuar con el programa. También se niega a usar el póster o los libros ilustrados que la familia quiere contribuir.

Marie, una asistente de profesora, está de acuerdo con Christine. Incluso sugiere que, para evitar problemas, el director no admita a la familia en el programa. Explica que como los homosexuales no pueden criar adecuadamente a un niño, no sería apropiado fomentar la homosexualidad aceptando al bebé.

Rachel explica que no tiene problemas con una familia de dos mamás, pero le preocupa que si admiten a esta familia en el programa cause problemas con otras familias. Para mantener la paz, apoya la sugerencia de Christine de identificar solo a una persona como la madre del bebé y que no existan materiales que muestren familias con dos mamás.

Carrie no está de acuerdo con los demás. Ella piensa que, como profesionales, tienen la responsabilidad de apoyar a todas las familias por igual y asegurarse de que todos los bebés y niños pequeños vean a su familia en el programa. Les recuerda a sus compañeras que la composición de la familia y los roles de los miembros dentro de las familias varían mucho. Carrie explica además que no está cuestionando las creencias personales de sus colegas, pero alega que como profesionales deben actuar de acuerdo con la ética profesional y no sólo de acuerdo con sus creencias personales.

Sarah está de acuerdo con Carrie. Ella recuerda a sus colegas el siguiente fragmento de la publicación (California Early Childhood Educator Competencies): "Las perspectivas culturales de los niños, las familias, el personal y los colegas varían de acuerdo con las diferencias en el aprendizaje, los puntos fuertes y las capacidades de cada niño; la identidad de género y los roles específicos de cada género; la composición de la familia y los roles de los miembros" (CDE 2011, 21).

Le recuerda al personal que hubo una época en que muchas personas consideraban que todas las madres solteras eran inmorales y malas madres. Además, deja claro que es igual perjudicial asumir automáticamente que todas las familias de dos madres son "malas". Carrie se suma al punto de Sarah, declarando que los problemas de crianza surgen en familias de todo tipo de antecedentes y formaciones culturales.^[118]



Piensa en esto...

¿De qué forma este escenario tiene que ver con la sensibilidad cultural?

¿Cómo te sientes sobre cada uno de los miembros del personal (Christine, Marie, Rachel, Sarah y Carrie) en respuesta a su sensibilidad cultural? ¿Por qué?

9.2: Resumen

Los educadores necesitan estar preparados para atender a las diversas gamas de familias que encontraran a lo largo de sus carreras. En este capítulo se han presentado distintos tipos de estructuras familiares. Los programas deben aplicar políticas que reconozcan y respeten a las diferentes estructuras de las familias. Y los educadores pueden conocer a las familias y asegurarse de que las familias de todos los niños sean reconocidas e incluidas en el aula.



Piensa en esto...

¿Qué experiencias tienes con las diversas estructuras familiares?
¿Tienes alguna reacción a alguna de estas definiciones? ¿Cómo podrían tus experiencias y sentimientos sobre las diversas estructuras familiares afectar a la forma en que se cuida a los niños y a la relación con sus familias?

This page titled [9.2: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

10: La situación socioeconomica de las familias

[10.1: Introducción](#)

[10.2: Resumen](#)

This page titled [10: La situación socioeconomica de las familias](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

10.1: Introducción

El estado socioeconómico (ESE) es otra forma de diversidad que tiene un impacto en el aprendizaje de los niños. El ESE es una combinación de la posición económica y sociológica de una familia (o de un individuo) en relación con los demás. Al analizar el ESE de una familia, se examinan los ingresos, la educación de los asalariados y la ocupación, así como los ingresos combinados. Sin embargo, el ESE se usa comúnmente para representar una diferencia económica en la sociedad.

El estado socioeconómico normalmente se divide en tres niveles (alto, medio y bajo) para describir las tres posiciones en los que una familia o una persona puede estar. Cuando se coloca a una familia o persona en una de estas categorías, se puede evaluar alguna o las tres variables (ingresos, educación y ocupación).

La educación en las familias de nivel socioeconómico más alto suele ser mucho más importante, tanto en el hogar como en la comunidad local. ^[119] En diversas culturas, los padres bien educados y de ingresos más altos tienen la información, el tiempo, los recursos financieros y las conexiones sociales para alcanzar los objetivos de la familia. ^[120]

En las zonas más desfavorecidas, donde la alimentación, la vivienda y la seguridad son prioritarias, la educación puede pasar a un segundo plano. En Estados Unidos los niños y jóvenes de las familias y comunidades pobres corren el riesgo de sufrir problemas sanitarios y sociales. ^[121]

Aproximadamente el 20 por ciento de los niños en California menores de cinco años viven en familias cuyos ingresos están por debajo del nivel de pobreza. En comparación con otros estados, California ocupa el vigésimo lugar en la nación en cuanto al número de niños menores de 18 años que viven en la pobreza. Según el Centro Nacional para Niños en la Pobreza, los niños más pequeños (desde el nacimiento hasta los seis años) tienen más probabilidades de vivir en un hogar económicamente desfavorable. Los niños pequeños de padres inmigrantes tienen un 20 por ciento más de probabilidades de vivir en un hogar con desventajas económicas en comparación con los niños con padres nacidos del lugar que hablan inglés. Los niños de color, latinos e indígenas de California tienen más probabilidades de vivir como familias de bajos recursos en comparación con los niños blancos. ^[122]



Figura 10.1: Es más probable que la pobreza afecte más a los niños con padres inmigrantes. ^[123]

Si bien los educadores de la primera infancia no pueden cambiar las condiciones de las familias que se encuentran en situación de pobreza, el conocimiento que ganan al ver los retos creados por la pobreza permite adoptar medidas para atenuar sus efectos negativos. ^[124] Y deben tener en cuenta que las familias quieren lo mejor para sus hijos y su familia y es muy posible que estén haciendo lo mejor que pueden en ese momento. El uso de un enfoque basado en los puntos fuertes, sin suposiciones o criterios negativos, aumenta las posibilidades de desarrollar una relación de confianza que la familia encuentra útil y de gran apoyo. ^[125]

Las dificultades familiares que con frecuencia están relacionadas con el estado socioeconómico

Es importante señalar que no decimos que experimentar una dificultad económica (a menudo calificada como pobreza o ser pobre) sea malo. El mensaje que compartimos es que es una situación difícil y a veces crea desigualdad. La mayoría de las situaciones que relacionan la pobreza y los factores de estrés para los niños pequeños apuntan a aspectos no culturales, como la falta de seguro médico y de acceso a los profesionales de la salud. ^[126]

Esto significa que la atención prenatal es inadecuada o inexistente, luego el cuidado del niño que está sano es insuficiente, ya que las familias pobres suelen depender de la atención de emergencia de los hospitales, algunas veces deben viajar largas distancias desde su casa para ser atendidos por médicos menos experimentados después de haber esperado durante horas en salas de

emergencia abarrotadas. Estudios que se han realizado muestran que en los barrios pobres la comida suele ser de menor calidad y más cara. No importa cuán cariñosa o hábil sea la familia, la realidad de la pobreza es que muchas veces crea obstáculos insuperables para una crianza óptima de los niños.

Otros factores pueden influir con la pobreza para aumentar estos desafíos. En el actual clima político al que se enfrentan los inmigrantes, especialmente los indocumentados, las familias no pueden tener acceso a los servicios sociales e instituciones de salud que ayudan a mantener la calidad de vida de la familia. Las familias de diferentes orígenes, guiadas por una madre soltera, tienen más probabilidades de vivir en la pobreza que todos los demás tipos de familias. La pobreza en las zonas rurales cada vez es una realidad más frecuente, independientemente del origen racial o étnico. ^[127]



Figura 10.2: El programa de entender los efectos de la pobreza para poder mitigarlos. ^[128]

Falta de vivienda

Experimentar la falta de vivienda se refiere a que uno es incapaz de adquirir y mantener una vivienda constante, segura y adecuada o no cuenta con una residencia estable por las noches, que sea habitual y adecuada. ^[129] Las personas, incluidas las familias, que no cuentan con una vivienda suelen vivir en lugares temporales, como hoteles, refugios, parques, con familiares y en edificios abandonados. ^[130]



¡Para recordar! El lenguaje es importante

"Sin hogar " describe una situación; no define a las personas que están en esa situación. Mostramos respeto a las familias hablando de "niños y familias sin hogar" en lugar de "niños y familias vagabundos". El lenguaje de las personas primero reconoce al individuo antes de la situación que pueda estar experimentando. ^[131]

“La falta de vivienda” es una circunstancia que las familias pueden experimentar cuando se enfrentan a retos tales como la pobreza extrema y la falta de viviendas a precio accesible. También puede ocurrir cuando la situación de vida actual de una familia se vuelve insegura o inestable. ^[132]

En nuestro país, la falta de vivienda o un hogar es una realidad para muchas familias con niños pequeños. En 2015, un tercio de todas las personas que se quedaron en un refugio eran familias con niños y casi la mitad de los niños atendidos por los centros de viviendas de emergencia/transición financiados por el VDU en 2015 tenían cinco años o menos (Departamento de Vivienda y Desarrollo Urbano de los Estados Unidos (VDU), 2016). Además, los niños menores de un año constituyen menos del seis por ciento de la población infantil total de los Estados Unidos, pero más del 10 por ciento de la población infantil es atendida por los refugios financiados por el VDU (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2015; VDU, 2016). ^[133] En 2015, de los 3.007.598 niños menores de 6 años en California, 220.940 se quedaron sin hogar. Eso se refiere a que es uno de cada 14 niños.

La falta de vivienda también es un estado de vulnerabilidad para los niños y las familias. Ya que expone a las familias a riesgos físicos, mentales y de desarrollo. Las familias que sufren la falta de hogar o vivienda a menudo ocultan su situación o circunstancias a amigos, profesionales y otras personas porque se sienten avergonzados o apenados. ^[134]

Lo que pueden hacer los programas para apoyar a las familias sin hogar

Es importante que las familias que están en esta situación sin hogar vean el programa como una fuente de apoyo. Los programas pueden asociarse con las familias para minimizar el estrés diario y la incertidumbre que puede ser consecuencia de la falta de hogar. Los programas pueden crear un ambiente en el que las familias puedan elegir como se sienten mas valoradas y más apoyadas.



Figura 10.3: Un padre y su hija están en un desayuno por los días festivos de fin de año para familias sin hogar. ^[135]

Las familias que no cuentan con una vivienda y pasan por pobreza extrema se enfrentan a desafíos que van más allá de los factores estresantes que normalmente están asociados con la formación de una familia. Las familias que se encuentran sin hogar pueden centrarse en la supervivencia y en otros asuntos urgentes. Necesitan priorizar lo que debe ser atendido en primera instancia para que puedan avanzar hacia un entorno de vida seguro y saludable. Las familias pueden parecer distantes. Puede ser extenso, exigente y desafiante para las familias acceder a los apoyos.

Las familias pueden particularmente preocuparse por los efectos de la falta de hogar o vivienda en el bienestar y el aprendizaje de sus hijos. Los programas pueden trabajar con los padres para crear algo de estabilidad y alivio para los niños que experimentan estrés. ^[136]

Comprensión de los problemas que enfrentan las familias

Un grupo de profesores de un programa que prestaba servicios a niños de familias de bajos recursos se quejaron acerca de los padres. "Algunos padres simplemente no se preocupan por sus hijos", dijo uno. Todos estuvieron de acuerdo. Un trabajador social pudo escuchar la conversación y les pidió que explicaran por qué pensaban que algunos padres no se preocupaban por sus hijos. Rápidamente respondieron: "No vienen a las jornadas de puertas abiertas". "Nunca ayudan en el aula." "Tampoco se ofrecen como voluntarios para las excursiones." "No vienen a las reuniones, incluso cuando es una reunión de padres y maestros". El trabajador social preguntó: "¿Por qué creen que se comportan así?" Ellos respondieron: "Simplemente no les importa" o "son demasiado perezosos". El trabajador social hizo otra pregunta: "¿Cómo llegaron hoy al trabajo?" Resultó que casi todos ellos conducían sus autos excepto un par de ellos que vivían cerca y se turnaban para conducir.

La siguiente pregunta del trabajador social fue: "¿Cuántos de esos padres de los que hablan tienen un auto?" Los profesores quedaron en silencio. El trabajador social sabía que ignoraban algunos hechos: (1) Pocas de las familias poseían un auto, y los vehículos que poseían contaban con diferentes fallos todo el tiempo; (2) el sistema de autobuses era inadecuado. El trabajador social tenía más preguntas. "¿Cuántos de ustedes pueden salir del trabajo durante el día para ir a la escuela de su hijo?" Eso inició una gran discusión entre los profesores sobre el problema de la cobertura, los problemas con los sustitutos y las políticas del programa. La conversación terminó con los profesores reconsiderando sus quejas anteriores. Tenían una mayor comprensión de algunos de los problemas que enfrentaban las familias en el programa. ^[137]



Piensa en esto...

¿Qué otras razones podrían tener las familias para no poder ofrecerse como voluntarios o ir a las reuniones a mitad del día?
¿Qué podrían considerar los programas para que puedan incluir a todas las familias?

Otras dificultades en la familia que podrían contribuir a los problemas económicos

Si bien no están necesariamente relacionadas con la situación socioeconómica, las familias se enfrentan a otras dificultades. Algunas, como la ausencia prolongada de los padres, pueden hacer más difícil que las familias mantengan una estabilidad económica y son factores de estrés para ellos. Es importante reconocer que los factores estresantes tienen un efecto acumulativo o efecto de bola de nieve. El efecto de los múltiples factores de estrés es más que el efecto de la suma de los factores de estrés individuales.

La ausencia de los padres/cuidadores a largo plazo

Muchas familias experimentan la separación de un padre/cuidador del hogar durante períodos lo suficientemente largos como para que tenga un impacto en la vida del niño. Estas situaciones pueden tener un efecto negativo en la significativa participación del padre/cuidador en la vida del niño y en la relación padre/cuidador-hijo e interferir con la conexión del padre/cuidador con la familia. La separación puede ser voluntaria o involuntaria y se debe a diferentes causas:

- Encarcelamiento
- Despliegue militar
- Hospitalización
- Migración con el fin de buscar empleo

Los niños pueden experimentar confusión, tristeza, soledad, duelo y sentimientos de abandono como resultado de la separación. El desarrollo del impacto dependerá en gran medida de la forma en que la familia interprete la separación del niño y de las medidas que se tomen para mantener el contacto con el padre o la madre que no están presentes. ^[138]

Lo que los programas pueden hacer para apoyar a las familias que experimentan una ausencia prolongada de los padres o cuidadores

Los programas de cuidado de niños pueden desempeñar un papel importante al facilitar la ayuda para las familias a que puedan hacer frente a una separación a largo plazo, proporcionando al niño formas de llegar al padre/cuidador que se encuentra lejos. El primer objetivo de la intervención sería dar al niño múltiples oportunidades y lugares a través de los cuales pueda expresar sus sentimientos y creencias sobre la separación. El niño puede inquietarse por la seguridad y el bienestar del padre/cuidador y se le debe permitir que las exprese. Los maestros pueden brindar apoyo para corregir las ideas erróneas y dar garantías de que el niño es amado, apreciado y está protegido. A través de cartas, dibujos u otros medios, los niños pueden tener la oportunidad de expresar su amor y afecto por el padre/cuidador.



Figura 10.4: Un niño separado de sus padres o cuidadores puede escribir o dibujar para expresar sus sentimientos. ^[139]

El objetivo es ayudar a la familia a mantener la conexión del niño con el padre y ayudar al padre a seguir siendo parte de la vida del niño. Esta conexión puede continuar si se mantiene al padre informado sobre las actividades del niño y las habilidades que vaya adquiriendo. Las obras de arte y las fotografías del niño se las puede enviar a los padres junto con notas que los maestros ayudan al niño a "escribir". Si se dispone de tecnología más sofisticada (como las cintas de audio digitales y las grabaciones de vídeo), el niño podría grabar mensajes y se podrían hacer vídeos de las actividades del niño para mantener conectado al padre ausente. ^[140]

La colaboración con la familia para minimizar el estrés

Para atender a un niño de manera eficaz, los miembros del personal del programa deben ser conscientes de los trastornos en la vida del niño debido a las condiciones económicas y otras dificultades que enfrenta la familia. En estas situaciones, los miembros del personal del programa quizás necesiten ir más allá de los típicos métodos para llegar a la familia a fin de asegurarse de que establezcan contacto con las familias a las que es difícil contactar. Deben ponerse en contacto con los padres cuando observen cambios en el comportamiento, el nivel de agotamiento, el aseo y la disposición del niño. Cuando la familia está en apuros, los miembros del personal del programa deben hacer todo lo posible para mantener al niño en el programa. El programa puede ser el único lugar en la vida del niño que esté libre de confusión y puede contribuir significativamente a la capacidad del niño para hacer frente a la tensión que vive la familia.

El ofrecer ayuda material como ropa, alimentos y transporte puede ser muy útil para las familias que sufren estrés relacionado con la pobreza y la falta de hogar. Ser flexibles y comprensivos puede aliviar el estrés adicional y ayudar a las familias a sentirse menos aisladas y agobiadas. Dependiendo de la disponibilidad de recursos y de la estructura del programa, los profesionales pueden contactar a las familias con socios comunitarios y ayudarlas a acceder a los servicios. ^[141]

This page titled [10.1: Introducción](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

10.2: Resumen

El estado socioeconómico de las familias podría afectar a que puedan acceder a los recursos necesarios para mantener a sus familias. Las familias con padres/cuidadores de mayores ingresos pueden tener los recursos y conexiones que les ayuden a cumplir sus objetivos familiares, mientras que las familias de bajos recursos necesitan centrarse en satisfacer las necesidades básicas de su familia. Si bien la pobreza puede causar una desigualdad, que afecta al acceso y la participación en programas de educación en la primera infancia que son apropiados para el desarrollo y presenta riesgos para la salud y la seguridad de los niños, experimentar la pobreza no es malo.

Las familias también pueden experimentar factores de estrés como la falta de vivienda y la ausencia prolongada de los padres/cuidadores. Estos y otros factores de estrés tienen un efecto acumulativo en las familias, es importante que los programas de educación infantil ofrezcan todo el apoyo que puedan para ayudar a minimizar el estrés, o al menos los efectos del estrés que puedan estar experimentando.

This page titled [10.2: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

11: Familias de niños con necesidades especiales o aquellos con necesidades especiales de atención médica

[11.1: Introducción](#)

[11.2: Lo que los programas pueden hacer para ser inclusivos con todos los niños](#)

[11.3: Resumen](#)

This page titled [11: Familias de niños con necesidades especiales o aquellos con necesidades especiales de atención médica](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

11.1: Introducción

Los niños con discapacidades u otras necesidades especiales se refiere a niños con un diagnóstico específico, así como a niños que no tienen un diagnóstico, pero que comportamiento, desarrollo y/o salud influyen en la capacidad de su familia para mantener los servicios de cuidado infantil. La discapacidad o necesidad especial puede ser tan leve como un ligero retraso en el habla o tan compleja como un diagnóstico variado de dificultad de motricidad, problemas de visión y retrasos cognitivos.^[142] La atención de salud a quienes tienen necesidades especiales incluye una variedad de trastornos como defectos de nacimiento, desordenes neurológicos, y enfermedades crónicas que pueden poner en peligro la vida o impactar en la vida diaria (por ejemplo, cáncer, drepanocitosis [o anemia], fibrosis quística, hemofilia, SIDA, diabetes, artritis reumatoide juvenil).^[143]

Las familias de niños con discapacidades u otras necesidades especiales tienen las mismas necesidades de cuidado de niños que otras familias. Sin embargo, las familias de niños con discapacidades o necesidades especiales a menudo ven que encontrar un centro de cuidado de niños que sea buena y accesible es un gran desafío, ya que se enfrentan a la negativa de muchos centros de cuidado de niños al inscribir a sus hijos. Esta situación hace que sea aún más importante que los centros de cuidado de niños se esfuercen por incluir a todos los niños en sus programas para no aumentar los grandes desafíos a los que ya se enfrentan estas familias.^[144]

De acuerdo con la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (LEPD), los niños de 3 a 21 años tienen derecho a una educación pública gratuita y apropiada (EPGA) en el entorno menos restrictivo (EMR). EMR requiere que, en lo posible, los niños con discapacidades tengan acceso al plan de estudios de educación general, junto con actividades y entornos de aprendizaje que están disponibles para los niños sin discapacidades. La legislación federal correspondiente que se aplica a los lactantes y niños pequeños (niños de hasta 3 años) y sus familias especifican que los servicios y apoyos de intervención temprana deben prestarse en "entornos naturales", que generalmente se interpreta como una amplia gama de contextos y actividades que por lo general se llevan a cabo para los lactantes y niños pequeños en los hogares y las comunidades que se desarrollan de manera típica.^[145]

Es fundamental que los niños con discapacidades u otras necesidades especiales y sus familias, se los incluya en buenos programas de educación infantil, que son los entornos naturales de sus compañeros en los que se desarrollan de manera habitual. Los niños aprenden de sus interacciones con otros niños y su entorno, a la vez que desarrollan un sentido de seguridad y autoestima gracias a las relaciones afectivas con el personal del programa. Todos se benefician de los buenos programas de educación. Los niños que tienen una discapacidad o una necesidad especial llegan a conocer e interactuar con sus compañeros de desarrollo normal, mientras que sus familias se benefician de los programas y servicios que necesitan para lograr sus objetivos como padres. Los niños que se desarrollan en forma típica se benefician cuando tienen la oportunidad de conocer a sus iguales que se desarrollan en forma atípica en el salón de clases. Todos tienen la oportunidad de aprender sobre otros seres humanos en lo que respecta a sus fortalezas y desafíos.



Figura 11.1: Niños con habilidades especiales que son incluidos en buenos programas de educación.^[146]

Los niños y las familias quieren ser aceptados e incluidos en su comunidad independientemente de su capacidad. Quieren ser parte de ella. Pero el deseo de pertenecer va más allá de simplemente "estar juntos". Quieren ser miembros de manera completa e incondicional de la familia y de la comunidad. Norman Kunc, un defensor de los derechos de los discapacitados, de manera elocuente dijo "Cuando se adopta plenamente la educación inclusiva, abandonamos la idea de que los niños tienen que convertirse en 'normales' para poder contribuir al mundo". En su lugar, buscamos y fomentamos los dones que son inherentes a todas las personas. Comenzamos a mirar más allá de las formas típicas de convertirse en miembros valiosos de la comunidad y, al hacerlo, logramos el objetivo de proporcionar a todos los niños un auténtico sentido de pertenencia".

Los niños con discapacidades u otras necesidades especiales pueden presentar desafíos singulares, pero los cuidados que necesitan son muy similares a los que necesita cualquier niño. Los niños con necesidades especiales pasan la mayor parte del tiempo haciendo lo que otros niños hacen. Tienen las mismas curiosidades, deseos de jugar y necesidad de comunicarse que sus compañeros. Los centros de servicios de guardería que ofrecen una atención infantil apropiada para el desarrollo, la cual es individualizada para satisfacer las necesidades de todos y cada uno de los niños, ya cuentan con muchas de las aptitudes necesarias para atender a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales. ^[147]

This page titled [11.1: Introducción](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

11.2: Lo que los programas pueden hacer para ser inclusivos con todos los niños

La mayoría de los niños identificados por los profesionales de la educación especial como discapacitados tienen problemas de aprendizaje y comunicación (más del 70% de los niños desde el nacimiento hasta los 14 años). Lo que resulta más importante es que las discapacidades de aprendizaje a veces no se reconocen o identifican hasta que los niños comienzan la educación escolar. Los niños que aprenden de manera diferente o tienen retrasos en el lenguaje comúnmente manifiestan necesidades especiales a través de su comportamiento en ambientes de grupo. Los educadores de la primera infancia pueden proporcionar un entorno lleno de lenguaje y hacer adaptaciones basadas de acuerdo con el conocimiento que se tenga de cada niño.

Existen menos niños con discapacidades más significativas, como las discapacidades intelectuales (antes denominadas retraso mental), los impedimentos físicos y de movilidad o las discapacidades múltiples. Cuando los niños tienen discapacidades significativas, es probable que tengan que recibir cuidados especializados que puedan apoyar el desempeño en un entorno de cuidado infantil. Los niños que reúnen los requisitos para recibir servicios de intervención temprana o de educación especial y que los reciben tienen planes individuales con objetivos y estrategias que pueden ser utilizados por los cuidadores y los centros de atención. En el caso de los niños menores de tres años, los planes se denominan planes de servicios familiares individualizados (PSFI); en el caso de los niños mayores de tres años, los planes se denominan programas de educación individualizada (PEI). Los educadores de infancia temprana pueden ser miembros importantes de un equipo de PSFI o PEI cuando los planes se desarrollan.

Aprender sobre los niños a nivel individual

La información sobre una discapacidad específica puede dar a un educador de la infancia temprana ideas sobre cómo ayudar a un niño. Sin embargo, cuando se atiende a un niño en particular, el educador debe centrarse en las necesidades del niño, no en la discapacidad o su etiqueta. Por ejemplo, un niño con parálisis cerebral puede caminar con aparatos ortopédicos en las piernas, usar una silla de ruedas, tener problemas físicos menores o demostrar un retraso en el lenguaje. Las posibles diferencias dentro de esta etiqueta son enormes, lo que demuestra que ni la clasificación ni el diagnóstico por sí solos pueden proporcionar suficiente información sobre un niño en particular. Los educadores de infancia temprana necesitan aprender más allá de la definición de un libro de texto y hacer preguntas con tacto y comprensión, especialmente cuando conversen con los padres.

Los educadores de la primera infancia pueden contribuir mucho a establecer un buen ambiente de bienvenida y comprensión. Cuando un miembro de la familia comparte el diagnóstico de un niño, una buena pregunta de control suele ser "¿Y cómo afecta eso al desarrollo de _____?" Este enfoque puede ayudar a asegurar a un miembro de la familia que el cuidador del niño está sinceramente preocupado por el bienestar del niño y que está interesado en proporcionarle un cuidado apropiado e individualizado. La respuesta del padre o la madre ayudará al centro de cuidado infantil a determinar qué adaptaciones podrían ser necesarias, qué otras preguntas pueden ser apropiadas para hacer y si se necesitan o si habrá especialistas que se involucren.

Promover actividades inclusivas

Aunque los niños con discapacidad no estén actualmente en un programa de educación de la primera infancia, los educadores pueden seguir promoviendo prácticas inclusivas. Una forma es tener fotos, libros y materiales que presenten a los niños con discapacidades en un entorno común. La forma en que las personas se parecen y se diferencian surge naturalmente en un entorno de educación de la primera infancia; un educador puede aprovechar estas oportunidades para hablar de ellas. El uso del lenguaje también es fundamental para desarrollar un ambiente de inclusión. La mejor práctica consiste en utilizar un lenguaje de "primero la persona" cuando se habla de las personas con discapacidades. Esta práctica significa simplemente anteponer la persona a la discapacidad: "un niño con un trastorno del espectro autista" en lugar de "un niño autista".

El proceso de explorar la inclusión con las familias, los colegas y los niños propondrá otras formas de ampliar las prácticas de inclusión. Por ejemplo, planificar las conversaciones del personal sobre cambios específicos en la filosofía, las actitudes y las prácticas contribuye en gran medida a incluir a los niños con necesidades especiales en un entorno de cuidado infantil. Aparte del entorno inmediato del programa de educación infantil, los adultos con discapacidades que forman parte de una comunidad pueden contribuir a que un centro de cuidados amplíe sus conocimientos sobre cuestiones relacionadas específicamente con la inclusión y las discapacidades en general.

Inclusión exitosa de niños con necesidades especiales

Así como cada niño es único, también lo es cada programa de educación infantil. No hay una fórmula mágica para hacer que la inclusión funcione más que con la creatividad, la energía y el interés que la mayoría de los educadores de la infancia temprana ya aportan a su trabajo. A pesar de su singularidad, cada programa es capaz de incluir con éxito a niños con discapacidades. Y que

cada uno hace que funcione en cada niño, día a día. Una actitud de "puedo hacerlo" entre los educadores ayuda a proporcionar la energía necesaria para encontrar soluciones a los desafíos ineludibles. También ayuda a tener una actitud entusiasta sobre cómo hacer que la inclusión funcione en lugar de simplemente cumplir con una obligación legal.

Algunos niños necesitan que tengan pequeños cambios en el plan de estudios o leves ayudas para poder sacar el máximo provecho de ciertas actividades. Este tipo de cosas pueden consistir en adaptaciones simples, como proporcionar un lugar especial o una actividad tranquila para un niño que no puede participar en actividades de grupos grandes o poner a su disposición un refrigerio especial para un niño que necesita comer con más frecuencia que el horario habitual de comidas o refrigerios.



Figura 11.2: Las necesidades individuales de los niños les ayudarán a decidir qué adaptaciones necesitan hacer. ^[148]

Otros niños pueden requerir adaptaciones más específicas que no son fácilmente visibles. Existe una variedad de recursos comunitarios que pueden ser útiles para determinar cuáles podrían resultar. La familia, por ejemplo, es siempre la primera y más importante guía de un niño; después de eso, puede ser un especialista de la zona o un centro de capacitación local. Más allá de la comunidad inmediata, un mundo de libros, publicaciones periódicas y sitios en internet son dedicados a las discapacidades y la inclusión lo cual puede informar a un educador de la primera infancia acerca de las adaptaciones apropiadas para un niño con una condición o necesidad particular.

Los programas que comienzan con una base de buena calidad y adecuada al desarrollo, una actitud positiva de parte del cuidador, una proporción adecuada entre adultos y niños, administradores de apoyo y una capacitación apropiada para el cuidador estarán listos para atender creativamente los problemas de un niño con discapacidades u otras necesidades especiales, exactamente como lo hace con los niños que se desarrollan comúnmente. Si un niño ya tiene un diagnóstico, puede disponerse de personal de intervención capacitado para ayudar en este proceso. Una de las funciones más importantes de un centro de cuidados es facilitar un sentido de pertenencia e inclusión. A continuación, se presentan varias estrategias que son de gran ayuda:

- Adopta la idea de que todos los niños son capaces.
- Adaptar el entorno de manera que sea apropiado para el desarrollo, aunque parezca un desafío, y que se ajuste a las necesidades e intereses de cada niño.
- Aunque puede ser necesario apoyar el desarrollo de una habilidad específica por parte del niño, se debe tomar en cuenta al niño en su totalidad, en particular su experiencia socioemocional.

Debemos considerar las siguientes preguntas cuando adaptemos una actividad para un niño con necesidades especiales:

- ¿Tiene el niño la oportunidad de controlar la experiencia de aprendizaje?
- ¿Existe un equilibrio entre el aprendizaje iniciado por el adulto y el aprendizaje iniciado por el niño?
- ¿Puede el niño tomar decisiones mientras aprende una habilidad?
- ¿Puede el niño ser capaz de iniciar por su propio esfuerzo las prácticas para ganar una habilidad, con el apoyo del centro de cuidados infantiles?
- ¿Está el niño ganando confianza en sí mismo y se alegra por sus logros mientras aprende?
- ¿Existe espacio en la actividad para que el niño pueda descubrir nuevas cosas?

Colaboración para la inclusión

Para cumplir eficazmente las necesidades de los niños con diferentes capacidades y características de aprendizaje, los educadores de la primera infancia tal vez deban ampliar la forma en que llegan a las familias y se relacionan con los especialistas. Estos dos grupos de personas tienen información importante que compartir y pueden servir como recursos para apoyar a los niños en un programa. Sus sugerencias contribuyen a mejorar invariablemente los esfuerzos de inclusión. Los propios especialistas incluso pueden visitar un centro de atención y ofrecer alguna orientación en el lugar.



Figura 11.3: La colaboración ofrece un valioso apoyo y conocimiento. ^[149]

Proporcionar una educación inclusiva en la primera infancia no significa que un maestro, o incluso un grupo de maestros, tengan que hacer el trabajo solos. Todos tienen un papel que desempeñar. El papel principal de un educador de la primera infancia es fomentar y apoyar el desarrollo del niño de una manera cariñosa y cuidadosa. Las asociaciones formadas con otros adultos que cuidan del niño -los padres, los centros o los especialistas- pueden complementar los esfuerzos de todos los interesados, sobre todo cuando todos se concentran en un punto en concreto. Cuando se combinan los esfuerzos de todos, se desarrollan ideas y surgen estrategias que son mejores que las que una sola persona podría haber desarrollado por sí sola. El resultado es la muestra de una verdadera colaboración.

Para que la cooperación tenga éxito, los siguientes factores son importantes:

- Respetar la experiencia y conocimiento de la familia con el niño. Son el primer y mejor recurso por eso deben incluirse en la planificación y ejecución del cuidado de su hijo.
- Comunicación clara y regular, tanto en las reuniones informales como en las planificadas.
- Reservar tiempo para la colaboración, reconociendo que es probable no todos cuenten con el tiempo necesario.
- Todos deben aportar y tener una participación.
- Esforzarse por colaborar para que se pueda proporcionar las evaluaciones y los servicios de apoyo apropiados para el niño.

Encontrarán más información sobre la identificación de niños con necesidades especiales y la prestación de cuidados inclusivos en la publicación (Inclusion Works) del Departamento de Educación de California.

This page titled [11.2: Lo que los programas pueden hacer para ser inclusivos con todos los niños](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

11.3: Resumen

Los maestros tendrán en sus aulas a niños con necesidades especiales diagnosticadas y no diagnosticadas, incluidas las que tienen que ver con su salud. Los programas de infancia temprana tienen la obligación legal de proporcionar programas inclusivos y beneficios de inclusión para todos los involucrados (niños con necesidades especiales, sus compañeros que no tienen necesidades especiales, familias y maestros).

El que se tenga una base sólida en la práctica apropiada en el desarrollo, que incluye la importancia de aprender y satisfacer las necesidades de cada niño en particular, contribuye en gran medida a proporcionar una educación temprana inclusiva. El apoyo, el ajuste y la colaboración son esenciales para proporcionar una programación de educación infantil inclusiva.

This page titled [11.3: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

12: El genero en niños pequeños

[12.1: Introducción](#)

[12.2: Como pueden los niños aprender del genero](#)

[12.3: El género como una cuestión de derecho social](#)

[12.4: Resumen](#)

This page titled [12: El genero en niños pequeños](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

12.1: Introducción

El género o sexo se refiere a las diferencias físicas o fisiológicas entre el cuerpo sea masculino, femenino e intersexual, incluyendo tanto las primeras características sexuales (el sistema reproductivo) como las secundarias (como los senos y el vello facial). El género es un término que se refiere a las distinciones sociales o culturales asociadas a un sexo determinado; se considera generalmente un concepto construido socialmente.

This page titled [12.1: Introducción](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

12.2: Como pueden los niños aprender del genero

A medida que los niños pequeños crecen, comienzan a explorar el género y lo que significa ser un niño o una niña. Las culturas proporcionan expectativas para niños y niñas, los niños comienzan a aprender sobre los roles de género a partir de las normas de su familia y sus antecedentes culturales. También escuchan lo que le mundo que los rodea dicen acerca de los roles de género.

A través de las interacciones y la exploración mediante juegos, los niños empiezan a definirse a sí mismos y a los demás de muchas maneras, incluyendo el género. Los niños pueden hacer preguntas a sus padres y maestros sobre el género, asumir los papeles de "niño" y "niña" en los juegos dramáticos y notar las diferencias entre los niños y las niñas que conocen. Pueden elegir ciertos juguetes basándose en lo que creen que es correcto para los niños o las niñas. También pueden expresarse sobre los juguetes y actividades que creen que son sólo para niñas o sólo para niños (Langlois, & Downs, 1980; O'Brien, Huston, & Risley, 1983; Egan, Perry, & Dannemiller, 2001).



Figura 12.1: ¿Cuándo vemos esta fotografía, cual creemos que es el género del niño debido a la ropa que lleva puesta? ^[150]

La capacidad de reconocer cuando las cosas son iguales o diferentes es una habilidad importante que los niños desarrollan con el tiempo. Es natural que empiecen a hacer preguntas que les ayuden a distinguir las diferencias entre niños y niñas. Es interesante ver cómo pueden pensar que ser un niño significa hacer algunas cosas o que les gusten algunas cosas, y ser una niña significa hacer y preferir otras cosas.

Muchas cosas que tradicionalmente se encaja a un género u otro no son esencialmente masculinas o femeninas. Podemos ayudar a los niños a desarrollar una comprensión de las categorías que pueden incluir tanto a niños como a niñas mediante respuestas tan simples y directas como "los juguetes son juguetes" y "la ropa es ropa". Estos mensajes pueden ayudar a los niños a aprender que cualquier niño puede, por ejemplo, jugar con cualquier juguete o vestirse con cualquier tipo de ropa.

This page titled [12.2: Como pueden los niños aprender del genero](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

12.3: El género como una cuestión de derecho social

El impacto social de la asignación de roles de género a los niños se hace evidente a una edad muy temprana y, por lo general, sigue a medida que continúa su desarrollo. Se observa más cuando interactúan con otros compañeros de su misma edad. Los compañeros de un niño sirven como modelo y caja de resonancia para la forma adecuada de expresarse.

Los niños son especialmente aptos para darse cuenta cuando uno de sus compañeros no sigue el rol de su género establecido. Como encontró Fagot (1990), los niños tenían una respuesta cuando uno de sus compañeros no sigue el rol de género establecido. Los compañeros del mismo sexo actuaban como difusores tanto de recompensas por el comportamiento adecuado del rol de género como de castigos por el comportamiento inadecuado del rol de género. Los niños que preferían jugar con muñecas en lugar de camiones eran de cinco a seis veces más propensos a ser acosados por sus compañeros que los que se ajustaban a la norma. Las chicas que preferían jugar a ser bomberos en vez de enfermeras eran ignoradas en vez de criticadas. Lo más importante es que el estudio de Fagot muestra el efecto de la separación de género en los niños; los niños tienden a responder más fácilmente a la reacción de otros niños mientras que las niñas también responden a la reacción de otras niñas. Al rodearse de miembros del mismo sexo, los niños se colocan en una situación en la que aceptan y se ajustan más fácilmente a los roles de género aceptados. Un estudio de Bandura y Bussey muestra que los niños quieren ser como los demás de su sexo. Comienzan a etiquetar los objetos como "para niñas" o "para niños" y se ajustan a lo que se espera de ellos. ^[151]

Las actitudes y expectativas que rodean a los roles de género no se basan normalmente en ninguna diferencia de género innata natural, sino en estereotipos de género, o en conceptos demasiado simplificados sobre las actitudes, rasgos y patrones de comportamiento de hombres y mujeres. Los estereotipos de género forman la base del sexismo, o las creencias prejuiciosas que dicen que se valoran a los hombres más que a las mujeres. ^[152] Esto es un tema problemático para todos los niños, pero especialmente para aquellos que no se ajustan a los roles de género y/o que son de género diverso.

Veamos un poco más acerca de los roles de género y aprendamos cómo los programas pueden promover la equidad basada en el género y la aceptación de la identidad de género de todos los niños.

Qué pueden hacer los programas

Los niños necesitan un entorno seguro y acogedor para explorar el género y la expresión de este. Es importante que todos los niños se sientan bien acerca de quiénes son y qué pueden hacer.

A veces, sin querer, esperamos y fomentamos comportamientos y rasgos particulares basados en el género de un niño. Por ejemplo, los adultos tienden a comentar la apariencia de una niña, diciendo cosas como "¿No es adorable?" o "¡Qué vestido tan bonito!"

Por otro lado, los comentarios sobre los niños tienden a centrarse en su rendimiento con un enfoque en las habilidades, como "¡Eres tan buen escalador!" o "Eres tan inteligente". Como adulto que apoya el desarrollo saludable, puedes desarrollar el hábito de comentar quiénes son individualmente. Puedes fomentar la autoestima en los niños de cualquier sexo dando a todos los niños comentarios positivos sobre sus habilidades y cualidades únicas. Por ejemplo, puedes decirle a un niño: "Me di cuenta de lo amable que fuiste con tu amiga cuando se cayó" o "nos ayudaste con la limpieza de hoy, eres un gran ayudante" o "Fuiste un gran corredor en el patio de recreo hoy." ^[153]

Prejuicio contra los niños en los programas de educación de la primera infancia

Hay una bondad general entre las niñas y los programas de educación infantil. Dichos programas reflejan una orientación cultural femenina ya que "casi todos los maestros de educación infantil son mujeres [y] la mayoría de las mujeres parecen preferir conductas y actividades atribuidas más a menudo a las niñas que a los niños". ^[154] También responden al comportamiento de los niños y las niñas de manera diferente. En el caso de las niñas, los maestros tienden a pasar por alto el comportamiento que no es apropiado, pero en el caso de los niños tienden a pasar por alto el comportamiento que es apropiado. Los resultados en las niñas son aparentemente más "buenos" de lo que realmente pueden ser. Del mismo modo, los patrones de respuesta del profesor implican que los niños son más "malos" de lo que realmente pueden ser. ^[155]

Hay investigaciones que demuestran que los programas de educación infantil no benefician a los niños tan bien como a las niñas. Aquí hay algunos datos que muestran resultados menos favorables para los niños:

- Mientras que representan el 54% de la población preescolar, los niños son el 79% de los suspendidos una vez, y el 82% de los suspendidos más de una vez.
- Los niños tienen casi cinco veces más probabilidades de ser expulsados del preescolar.

- El 61% de los niños de jardín de infancia que son retenidos son varones. ^[156]

Existen diferencias de género, tanto culturales como físicas (como las influencias hormonales en el desarrollo del cerebro) que hacen que los niños y las niñas tengan necesidades diferentes. Esto incluye:

- En general, el cerebro y el sistema nervioso general de los niños se desarrollan más lentamente que el de las niñas.
- Los niños son más activos físicamente, participan en más juegos bruscos y muestran ser más agresivos que las niñas.
- Los niños tienden a ocupar más espacio durante las actividades tanto en el interior como en el exterior.
- Los niños tienden a aprender bien a través del movimiento y las actividades manuales, mientras que luchan más que las niñas con la memoria y el lenguaje (lo que da lugar a más desafíos con las instrucciones verbales, las actividades de alfabetización y rompen con el esquema tradicional de aprendizaje que muchas aulas de la primera infancia presentan en gran medida). ^[157]

Lo que los programas pueden hacer para atender mejor a los niños

Pueden:

- Centrarse en prácticas verdaderamente apropiadas para el desarrollo de cada niño; tratar a cada niño de manera diferente y reconocer que la variabilidad del desarrollo es natural.
- Tener un ambiente y un currículo basados en actividades, en lo práctico y que se dirijan a satisfacer las necesidades del niño en su totalidad.
- No usar amenazas de ocultar algo que un niño disfruta como un incentivo para completar una tarea que no le gusta o con la que no se esfuerza.
- Proporcionar varias oportunidades para que los niños tengan éxito.
- Desestigmatizar a los hombres en los roles de cuidado y aumentar el número de hombres en los programas de infancia temprana.
- Hacer programas que sean más atractivos para los niños, por ejemplo:
 - Proveer un centro de carpintería
 - Rehacer el centro de juego dramático para incluir accesorios que apoyen los temas comunes del juego de niños (construcción, trabajadores de servicios comunitarios, deportes, etc.)
 - Asegurarse de que los libros que presentan héroes, monstruos, vehículos, actividades desordenadas, etc. se incluyan en la clase.
 - Tener largos períodos de tiempo para actividades al aire libre. ^[158]

Se debe entrenar al personal sobre las necesidades únicas de los niños y cómo satisfacer esas necesidades. Esto debería incluir "instrucción en proyectos de carpintería, matemáticas y ciencias, y experiencias típicamente 'masculinas', ya que muchas mujeres se sienten incómodas o no están familiarizadas con estas actividades." ^[159]

Crear un entorno de aprendizaje que fomente el desarrollo saludable de ambos géneros

Los niños encuentran sentido al mundo a través de la imaginación y el juego, observando, imitando, haciendo preguntas y relacionándose con otros niños y adultos (Vygotsky & Cole, 1978). Aquí hay algunas maneras de apoyar estas formas de aprendizaje:

Ofrecer una amplia variedad de juguetes, libros y juegos que exponen a los niños a diversos roles de género. Por ejemplo, elija actividades que muestren a los varones como cuidadores o criadores o a las mujeres en roles tradicionalmente masculinos, como los bomberos o los trabajadores de la construcción.

- Proveer un área de juego de teatro con accesorios que den a los niños la libertad de explorar y desarrollar su propio sentido del género y de los roles de género. Hay que reconocer que esto puede resultar incómodo para algunos, maestros, visitas y familiares. Prepárate para tener conversaciones que aborden el valor de este tipo de juego.
- Evitar las suposiciones de que las niñas o los niños no están interesados en una actividad que puede estar típicamente asociada con un género u otro. Por ejemplo, invita a las niñas a utilizar camiones en una mesa de arena y a los niños a cuidar muñecas.
- Usar frases inclusivas para dirigirte a toda la clase, como "Buenos días a todos" en vez de "Buenos días, chicos y chicas". Evitar dividir la clase en "niños contra niñas" o "niños, por un lado, niñas por el otro" o cualquier otra acción que obligue a un niño a identificarse como un género u otro. Esto da a los niños la sensación de que son valorados como seres humanos, independientemente de su género. También ayuda a todos los niños a sentirse incluidos, independientemente de si se identifican con un género en particular.

- Desarrollar mensajes en el aula que enfatizan el lenguaje neutral de género, como "Todos los niños pueden..." en lugar de "Los niños no..." o "Las niñas no..." Familiares pueden alentar a otros a utilizar mensajes similares.
- Ayudar a los niños a expandir sus posibilidades: académicas, artísticas y emocionales. Utilice libros que celebren la diversidad y la variedad de opciones para que los niños vean que hay muchas maneras de ser niño o adulto. Exponga imágenes en la sala que muestren personas con una amplia variedad de roles para inspirar a los niños a ser quienes quieren ser. ^[160]



Figura 12.2: Este niño está jugando. ¿Qué pasaría si le dicen que los niños no juegan con muñecas? ^[161]

Demostrar apoyo a la expresión de género de los niños

Casi todos los niños muestran interés en una amplia gama de actividades, incluidas las que algunos asocian con uno u otro género. La elección de juguetes, juegos y actividades por parte de los niños puede implicar la exploración de los géneros masculino y femenino. Pueden expresar su propia identidad de género emergente a través de su apariencia, la elección de su nombre o apodo, las relaciones sociales y la imitación de los adultos. Demuestra tu apoyo a las expresiones de género de cada niño animando a todos los niños a tomar sus propias decisiones sobre cómo expresarse.

Independientemente de si son niños o niñas, los niños pueden actuar de maneras que otros categorizan como femeninas o masculinas: pueden ser asertivos, agresivos, dependientes, sensibles, demostrativos o gentiles (Giles & Heyman, 2005).

Las investigaciones han demostrado que cuando las niñas y los niños actúan con firmeza, las niñas tienden a ser criticadas como "mandonas", mientras que los niños son elogiados por ser líderes (Martin & Halverson, 1981; Theimer, Killen, & Stangor, 2001; Martin & Ruble, 2004, 2009). Para evitar este tipo de estereotipos de género involuntarios, trata de describir en lugar de etiquetar el comportamiento. "Veo que tienes una idea muy clara, y necesitas que tus amigos te ayuden con ella. ¿Podrías dejarles elegir lo que quieren hacer?" ^[162]

¿Qué pueden hacer los programas para apoyar la diversidad de género en los niños?

Según las investigaciones disponibles, el género es algo con lo que nacemos. Cuando los niños se identifican con un género específico que es diferente del género asignado al nacer (basado en la biología física) o que no se identifican con ninguno de los dos géneros, es importante recibir con una actitud positiva el género que elijan. ^[163]

La Academia Americana de Pediatría da algunos consejos para las familias que pueden ser adaptados para los educadores de la infancia temprana:

- Responder de manera afirmativa y solidaria a la forma en que los niños le revelan su identidad de género.
- Aceptar y amar al niño tal y como es.
- Defender al niño cuando es maltratado y asegurarse de que no se burlen de su identidad de género u orientación sexual.
- Incluir libros y materiales en clase que representan a personas con diversidad de género.
- Apoyar la forma en que el niño se expresa.
- Estar atento a las señales de peligro que puedan indicar la necesidad de apoyo a la salud mental del niño.
- Aprender acerca de esta diversidad, al igual que con otras formas.

Es importante reconocer que las familias también pasarán por un proceso de comprensión y (con suerte) aceptación de la identidad, los pensamientos y los sentimientos del niño. ^[164]

Participar en debates sobre el desarrollo saludable del género

Las diferentes percepciones de los adultos, ya sea del personal o de las familias, sobre el desarrollo de género pueden servir de base para debate. Algunos miembros del personal y las familias pueden sentirse incómodos con el juego de un niño cuando éste explora un rol de género que el adulto no asocia con el sexo biológico de ese niño. Puede ser útil recordar que el juego es la forma en que

los niños exploran y dan sentido a su mundo. Debes prepararte para tener conversaciones que respeten sus diferentes sentimientos, den espacio a las preguntas, aborden las preocupaciones, discutan puntos de vista variados y ofrezcan recursos.

También puede ofrecer una perspectiva del desarrollo acerca de por qué es importante dejar que los niños exploren los diferentes roles de género, una vez que tenga la sensación de que las familias parecen estar abiertas a esto. Por ejemplo, podría comenzar diciendo: "Entiendo que ver a Isaac jugando a la casita y usando un delantal en la cocina te hace sentir incómodo. ¿Puedes contarme un poco más sobre eso?". Después de escuchar, puedes decidir que sería útil ofrecer alguna información sobre el desarrollo al decir, por ejemplo, "Vemos este tipo de juego como una forma de que Isaac explore el mundo que le rodea, pueden probar diferentes ideas y reflejen lo que ve hacer a los miembros de su familia, a los miembros de la comunidad o a los personajes de los medios de comunicación." [165]

Comprender la curiosidad apropiada sobre el desarrollo del cuerpo humano

La curiosidad sobre el cuerpo humano es natural para los niños cuando empiezan a notar las diferencias y a pensar en sí mismos como un niño o una niña. Sin embargo, cierta exploración no es apropiada en un programa en el que se desarrolla la infancia temprana. Si surgen preguntas en el baño o si los niños quieren aprender sobre los cuerpos de sus amigos, menciónales que la mayoría de los niños tienen preguntas sobre sus cuerpos y las diferencias entre los cuerpos de las niñas y los niños. Así no se sentirán avergonzados cuando les recuerdes que sus cuerpos son privados.

Si los niños demuestran este tipo de curiosidad natural en su entorno, puedes compartir tus observaciones con las familias de los niños y preguntarles si quieren hablar más sobre ello. Las familias pueden reaccionar de manera diferente, dependiendo de su nivel de comodidad contigo y con este tema, y de lo que han discutido con sus hijos en casa.

Cuando tu relación con una familia es fuerte y confiada, puedes decir: "Sé que puede ser incómodo hablar de esto, pero quería compartir una observación que hice hoy". Noté que su hijo y un amigo estaban hablando de sus diferentes partes del cuerpo de camino al baño. Me pregunto si han visto el mismo tipo de curiosidad en casa y si han hablado de ello." Si no lo han hecho, pregúntales si quieren algunas ideas sobre cómo responder a las preguntas de sus hijos cuando salgan y se pueden ofrecer recursos si están interesados en aprender más. [166]

Nota: Si un profesor alguna vez sospecha sobre algún tipo de abuso, debe hablar con un supervisor y con los padres.

Comprensión sobre las diferencias de género y orientación sexual

La expresión de género, la identidad de género y la orientación sexual no son lo mismo. La identidad de género se trata de lo que sientes que eres como persona. La orientación sexual se refiere al género de las personas que te atraen sexualmente. La manifestación de las preferencias relacionadas con el género de un niño pequeño (en los amigos, las actividades, la elección de la ropa, el peinado, etc.) no necesariamente predice cuál será su identidad de género u orientación sexual más adelante en la vida (Asociación Psicológica Americana, 2015).

La edad a la que se establece la identidad de género varía. La identidad de género para algunos niños puede ser bastante estable cuando tienen tan solo dos o tres años (AAP, 2015; Balwin & Moses, 1996; Gender Spectrum, 2012; Zosuls et al., 2009). Para otros puede abarcar hasta la adolescencia y en otros casos hasta más tiempo.

La edad en la que un individuo toma conciencia de su orientación sexual, es decir, sus sentimientos de atracción por un género o el otro o ambos, también varía. Esos sentimientos pueden surgir durante la infancia, la adolescencia o más adelante en la vida (Campo-Arias, 2010; Gender Spectrum, 2012). En la actualidad, los expertos en desarrollo infantil afirman que no hay forma de predecir cuál será la orientación sexual o la identidad de género de un niño cuando sea adulto (Bryan, 2012).

Si las familias o los miembros del personal tienen preguntas o están preocupados por la expresión de género de un niño, asegúrenles que el programa y tu están disponibles para conversaciones continuas. La aceptación por parte de la familia de la identidad de género de un niño es un factor crítico en su desarrollo (AAP, 2015; Gender Spectrum, 2012; Ryan et al, 2010). Cualquiera que sea la identidad de género emergente de un niño, un mensaje muy importante que los adultos que se preocupan por él pueden dar a los niños pequeños es que son seres humanos sanos y buenos. Prepárate para compartir recursos que puedan ayudar a los miembros de la familia a aprender más sobre el género en los niños pequeños. [167]

Manejo de los prejuicios en el aula

Dado que los niños pequeños aprenden observando nuestras palabras y acciones, considere estas estrategias cuando trate con los sentimientos de los niños sobre su propia expresión de género y la de los demás:

- Compartir ideas con otros profesionales sobre cómo detener las burlas hirientes relacionadas con el género y redirigir a los niños a actividades positivas.
- Practica lo que quieres decir y hacer. Ve los ejemplos que siguen a esta lista para interactuar con niños y adultos.
- Conoce tus objetivos educativos y cómo están conectados con el bienestar socioemocional de los niños.
 - Ayudar a los niños a elegir la amabilidad.
 - Utilizar los casos de burla como oportunidades para ayudar a todos los niños a entender los sentimientos de los demás y los suyos propios.
 - Ayudarles a entender cómo sus palabras pueden hacer sentir a sus amigos.
 - Ayudarles a que aprendan a decir lo siento y que demuestren que es sincero.
 - Hablar cara a cara con los niños que se han burlado de otro niño. A menudo se confunden por el daño que causan y pueden asustarse por sus propias acciones. Deben comprender que no está permitido hacer daño a otros niños. Pero también necesitan saber que tú tienes confianza en que pueden aprender a controlarse. Asegúrate de hacerles saber que estás listo para perdonarles una vez que se hayan disculpado sinceramente.
 - Ayudar a los niños a ser resilientes. Ayudar a los que están afectados por las burlas a encontrar respuestas simples para poner fin a ellas y afirmar sus sentimientos positivos hacia ellos mismos.

Al escuchar a los niños hacer comentarios similares a los siguientes (en cursiva), se pueden considerar estas respuestas:

“Tú no puedes jugar en la cocina. ¡Eres un niño!”

- “Podemos aprender todos juntos a hacer una receta y limpiar la cocina.”
- “Voy a jugar en la cocina con cualquiera de los niños que quiera jugar allí.”

¿” Por qué Diego siempre quiere vestirse de mujer?”

- “Hay muchas maneras diferentes de vestir para los niños y niñas.”
- “Ropa es ropa. Le gusta usar la ropa con la que se siente más cómodo.”

¿” Por qué ella siempre juega con los niños?”

- “Esos son los juegos que a ella le gusta, como hay diferentes juegos que a ti te gustan.”
- “Ella puede jugar con quien quiera, igual que tú.”

“¡Eres una niña!” (Dicho en un tono insultante a un niño que se identifica como niño).

- “No está bien llamar a alguien así para hacerle sentir mal.”

“Los niños son mejores que las niñas en deportes.”

- “Algunos niños y niñas son buenos en deportes, y otros no. Todos los niños son buenos en diferentes cosas.”

Cuando un educador de la primera infancia comparte preguntas similares a las que aparecen a continuación (en cursiva), puede considerar estas respuestas:

Mercedes usa el nombre de un niño cuando juegan a fingir. Su abuela dijo que no la dejara hacer eso. No puedo ir en contra de la abuela”.

- *“Hablemos de esto con su abuela y aprendamos más sobre sus puntos de vista sobre esto, por qué es importante para ella, y lo que ella sugeriría. Podemos compartir nuestra observación de que Mercedes parece saber que lo desaprueba, pero aun así parece decidida a usar el nombre de un chico en su juego de simulación. Tal vez entonces podríamos compartir con ella nuestra visión de este tipo de juego como una forma de usar la creatividad para aprender sobre uno mismo y sobre otras personas. Puede que todavía no esté de acuerdo, pero poner en marcha este diálogo sería un buen comienzo”.*

“El padre de Zach se burla de él cuando lo ve jugando con las chicas. Zach ahora se pone nervioso cuando su padre viene a recogerlo. ¿Qué puedo decirle al padre?”

- “Zach disfruta jugando con los otros niños de nuestro programa. Animamos a los niños y niñas a jugar juntos para aprender el uno del otro.

“Uno de los otros profesores castiga a Taylor cuando actúa como un niño. ¿Qué debo hacer?”

- “Me di cuenta de que regañaste a Taylor cuando actuó como un niño. ¿Podemos hablar más sobre por qué lo hiciste? Recordarán que nuestro enfoque educativo anima a todos los niños a jugar a fingir. Creemos que la creatividad es una parte del

aprendizaje y del desarrollo".

A veces las familias preguntan por otros niños. Por ejemplo, un miembro de la familia puede decir: "He oído que Diego se llama Isabella ahora, y lleva vestidos todos los días". ¿Por qué su familia le dejaría hacer eso?" ¿Cómo puedo responder a esta pregunta y desalentar los chismes?

- "Bueno, normalmente no hablaría de detalles sobre otro niño, pero en este caso he hablado con el padre de Diego sobre esto y cómo le gustaría que abordáramos este tipo de preguntas a medida que surjan. Isabella se identifica como una niña y usa pronombres femeninos, como "ella" y "su". Como educadores tempranos, sabemos que algunos niños tienen muy claro a edades tempranas que su expresión de género no es la que se les asignó al nacer en base a su biología. La familia de Isabella la ama, y están tratando de hacer lo mejor para ella, al igual que usted lo hace con su hijo."

Cuando un educador de la primera infancia quiere hablar con la familia de un niño sobre las burlas relacionadas con el género, como en el ejemplo que se muestra a continuación (en cursiva), puede considerar esta respuesta:

"Un niño llamó a un niño "niña" en el colegio hoy. Parecía ser un insulto a propósito. ¿Qué puedo decir?"

- "Su hijo suele llevarse muy bien con los demás niños. Así que cuando su hijo llamó a un niño "niña", como si eso fuera algo malo, queríamos asegurarnos de hablarlo con usted. Su hijo es un gran líder, y sabemos que puede ser uno positivo. Queremos asegurarnos de que los niños sepan que las palabras "niña" y "niño" no son insultos, y que este es un entorno seguro para todos ellos. ¿Tiene alguna idea de cómo podemos trabajar con su hijo mientras trabajamos con todos los niños en esto?" ^[168]

Mensajes simples que puedes compartir con todos los niños

Una parte esencial de la preparación de los niños para la escuela es el desarrollo de la confianza en sí mismos y la resiliencia. Las investigaciones demuestran que, incluso en los entornos de aprendizaje temprano, los niños y las niñas rinden menos cuando tienen conceptos negativos sobre su género. ¡Comentarios como "Las niñas no pueden lanzar" o "Los niños siempre se meten en problemas!" Puede hacerles dudar de sus habilidades naturales (Hartley & Sutton, 2013; Del Rio & Strasser, 2013; Wolter, Braun, & Hannover, 2015).

Los entornos de educación temprana son lugares importantes para enseñar a los niños el lenguaje y el comportamiento que les ayuda a sentirse bien acerca de quiénes son y cómo recuperarse de las ofensas que pueden causarse entre ellos.

Busca oportunidades para ayudar a los niños a practicar un lenguaje positivo que puedan usar entre ellos. Aquí hay algunos ejemplos que puedes usar para crear el tuyo propio:

- Los niños y niñas pueden ser buenos en los deportes/escribir/mantenerse tranquilo.
- "Niños y niñas pueden ser amigos entre ellos."
- "Todo el mundo puede jugar en la cocina/área de herramientas/columpios."
- "Los juegos de carreras son para todos."
- "Cabello es cabello. Así es como a ella/él le gusta."
- "Chicos y chicas pueden usar lo que les guste en nuestro establecimiento."
- "Colores son colores. No hay colores de niño o niña. A todos los niños les gusta diferentes colores." ^[169]

This page titled [12.3: El género como una cuestión de derecho social](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

12.4: Resumen

A medida que los niños desarrollan una comprensión del género, puede aparecer un comportamiento prejuicioso en cuanto al género. Los educadores de la primera infancia pueden crear un entorno físico y emocional que apoye un desarrollo de género saludable y sin prejuicios, y ayudar a los niños a explorarlo como una cuestión de justicia social (los niños son muy conscientes de las cosas que no son justas).

Los maestros también deben ser conscientes de sus propios prejuicios relacionados con el género. Deben ser reflexivos en cuanto a las experiencias y los materiales que proporcionan a todos los niños y responder de manera que sea equitativa para los niños, independientemente de su género y su expresión de género. El apoyo al género que afirme ser el niño es especialmente crítico para los niños con diversidad de género.

This page titled [12.4: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

13: La religion en las familias

Los niños en las aulas de la primera infancia vendrán de familias con una variedad de creencias religiosas. Este capítulo muestra las principales religiones de los Estados Unidos. En primer lugar, veamos la composición religiosa de Estados Unidos según una encuesta realizada en 2016 por el Instituto Público de Investigación de la Religión.

[13.1: Introducción](#)

[13.2: Lo que los programas pueden hacer para apoyar a los niños con diferencias religiosas](#)

[13.3: Resumen](#)

[13.4: Resumen de seccion](#)

This page titled [13: La religion en las familias](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

13.1: Introducción

Los niños en las aulas de la primera infancia vendrán de familias con una variedad de creencias religiosas. Este capítulo muestra las principales religiones de los Estados Unidos. En primer lugar, veamos la composición religiosa de Estados Unidos según una encuesta realizada en 2016 por el Instituto Público de Investigación de la Religión.

Afiliación religiosa	Porcentaje de la población de EE.UU.
Cristiana	70.6
Protestante	46.5
Evangélico Protestante*	25.4
Protestante Tradicional**	14.7
Iglesia Negra	6.5
Católica	20.8
Mormona	1.6
Testigos de Jehová	0.8
Ortodoxa Oriental	0.5
Otros cristianos	0.4
No Afiliados	22.8
Nada en particular	15.8
Agnósticos	4.0
Ateos	3.1
No- cristianos	5.9
Judío (judaísmo)	1.9
Musulmán (islam)	.9
Budista	0.7
Hindú	0.7
Otros No-cristianos	1.8
No sabía /No respondió	0.6

* Los protestantes evangélicos se encuentran en muchas denominaciones protestantes. Los principales movimientos son las iglesias bautistas, el pentecostalismo y el evangelismo

** La línea principal protestante incluye: metodistas, luteranos, presbiterianos, episcopales, bautistas americanos, Iglesia Unida de Cristo, discípulos de Cristo, cuáqueros, Iglesia Reformada de América y otros. ^[171]

La religión en California

En 2019, California tuvo las siguientes representaciones de creencias religiosas:

- Protestante (cristiano) - 32%
- Católicos (cristiano) - 28%
- No-Religioso (ateos, teístas no-afiliados, y agnósticos) - 27%
- Judío - 3.2%
- Musulmanes - 1%

- Otros (budismo, sintoísmo, sijismo, hinduismo, taoísmo, mormón y otros)^[172]

No afiliado/No-religioso

Es la segunda práctica religiosa/creencia más identificada tanto en los Estados Unidos en general como específicamente en California, es importante señalar que toda sociedad también tiene no creyentes, como los ateos, que no creen en un ser o entidad divina, y los agnósticos, que sostienen que la realidad última (como Dios) es desconocida. Si bien no suelen ser un grupo organizado, los ateos y los agnósticos representan una parte importante de la población. Es importante reconocer que el hecho de no creer en una entidad divina no significa que la persona no tenga ninguna moral.^[173]

Un vistazo rápido a las religiones más practicadas en EE. UU.

Las religiones han surgido y se han desarrollado en todo el mundo. Algunas han sido de corta duración, mientras que otras han persistido y crecido. En esta sección, presentaremos muy brevemente las cinco religiones más practicadas en los Estados Unidos. Esto no pretende ser un sustituto para aprender más sobre las religiones del mundo o sobre los puntos de vista y prácticas religiosas específicas de cada una de las familias de su programa.

Cristianismo

Hoy en día la religión más grande del mundo, el cristianismo comenzó hace 2.000 años en Palestina, con Jesús de Nazaret, un líder carismático que enseñó a sus seguidores acerca de *caritas* (caridad) o de tratar a los demás como a uno mismo le gustaría ser tratado.

El texto sagrado para los cristianos es la Biblia. Los diferentes grupos cristianos tienen variaciones entre sus textos sagrados. Por ejemplo, los mormones, una secta cristiana establecida, también utilizan el Libro de Mormón, que creen que detalla otras partes de la doctrina cristiana y de la vida de Jesús que no están incluidas en la Biblia. De manera similar, la Biblia católica incluye los Apócrifos, una colección que, aunque es parte de la traducción de 1611 del Rey Jaime, ya no está incluida en las versiones protestantes de la Biblia. Aunque es monoteísta (adorando a un solo Dios), los cristianos a menudo describen a su dios a través de tres manifestaciones que ellos llaman la Santa Trinidad: el padre (Dios), el hijo (Jesús), y el Espíritu Santo. El Espíritu Santo es un término que los cristianos usan a menudo para describir la experiencia religiosa, o cómo sienten la presencia de lo sagrado en sus vidas. Uno de los fundamentos de la doctrina cristiana son los Diez Mandamientos, que condenan los actos considerados pecaminosos, incluyendo el robo, el asesinato y el adulterio.^[174]

Judaísmo

Después de su éxodo de Egipto en el siglo XIII A.C., los judíos, una sociedad nómada, se volvieron monoteístas, adorando a un solo Dios. El pacto de los judíos, o la promesa de una relación especial con Yahvé (Dios), es un elemento importante del judaísmo, y su texto sagrado es la Torá, que los cristianos también siguen como los cinco primeros libros de la Biblia. El Talmud se refiere a una colección de interpretaciones orales judías sagradas de la Torá. Los judíos enfatizan el comportamiento moral y la acción en este mundo en oposición a las creencias o la salvación personal en el otro mundo.^[175]

Identificar a los judíos no es necesariamente un indicativo de creencias o prácticas religiosas. Muchas personas se identifican como judíos americanos por razones étnicas y culturales, en lugar de religiosas.^[176]

Islam

El islam es una religión monoteísta y sigue la enseñanza del profeta Mahoma, nacido en la Meca, Arabia Saudita, en el año 570 E.C. Mahoma es visto sólo como un profeta, no como un ser divino, y se cree que es el mensajero de Alá (Dios), que es divino. Los seguidores del islam se llaman musulmanes.^[177]

El islam significa "paz" y "sumisión". El texto sagrado para los musulmanes es el Corán. Como en el Antiguo Testamento de la Cristiandad, muchas de las historias del Corán son compartidas con la fe judía. Existen divisiones dentro del islam, pero todos los musulmanes se guían por cinco creencias o prácticas, a menudo llamadas "pilares": 1) Alá es el único dios, y Mahoma es su profeta, 2) la oración diaria, 3) ayudar a los pobres, 4) el ayuno como práctica espiritual, y 5) la peregrinación al centro sagrado de la Meca.

En un ejemplo de cómo las diferentes identidades culturales pueden cruzarse, los musulmanes son los que tienen más probabilidades de nacer fuera de los EE. UU. y son la comunidad religiosa más diversa. También son el grupo religioso con más probabilidades de denunciar la discriminación por la que pasan (lo que se conoce como islamofobia).^[178]

Budismo

El budismo fue fundado por Siddhartha Gautama alrededor del 500 A.C. Se dice que Siddhartha renunció a una vida cómoda y de clase alta para seguir una vida de pobreza y devoción espiritual. A la edad de treinta y cinco años, meditó bajo una higuera sagrada y juró no levantarse antes de alcanzar la iluminación (bodhi). Después de esta experiencia, se le conoció como Buda, o "iluminado". Los seguidores se sintieron atraídos por las enseñanzas de Buda y la práctica de la meditación, y más tarde estableció una orden monástica.



Figura 13.1: Una familia adorando en un templo budista. ^[179]

Las enseñanzas de Buda animan a los budistas a llevar una vida moral aceptando las cuatro Nobles Verdades: 1) la vida es sufrimiento, 2) el sufrimiento surge del apego a los deseos, 3) el sufrimiento cesa cuando el apego a los deseos cesa, y 4) la libertad del sufrimiento es posible siguiendo el "camino intermedio". El concepto de "camino intermedio" es fundamental para el pensamiento budista, que alienta a las personas a vivir en el presente y a practicar la aceptación de los demás (Smith 1991). El budismo también tiende a restar importancia al papel de la divinidad, subrayando en cambio la importancia de la responsabilidad personal (Craig 2002). ^[180]

Hinduismo

La religión más antigua del mundo, el hinduismo se originó en el valle del río Indo hace unos 4.500 años en lo que hoy en día es el noroeste de la India y el Pakistán. Surgió contemporáneamente con las antiguas culturas egipcias y mesopotámicas. Con aproximadamente mil millones de seguidores, el hinduismo es la tercera religión más grande del mundo. Los hindúes creen en un poder divino que puede manifestarse en diferentes entidades. Tres encarnaciones principales -Brahma, Vishnu y Shiva- se comparan a veces con las manifestaciones de lo divino en la Trinidad cristiana.

Múltiples textos sagrados, llamados colectivamente los Vedas, contienen himnos y rituales de la antigua India y están escritos en su mayoría en sánscrito. Los hindúes generalmente creen en un conjunto de principios llamados dharma, que se refieren al deber de cada uno en el mundo que se corresponde con acciones "correctas". Los hindúes también creen en el karma, o en la noción de que las ramificaciones espirituales de las acciones de uno se equilibran cíclicamente en esta vida o en una vida futura (reencarnación). ^[181]

This page titled [13.1: Introducción](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

13.2: Lo que los programas pueden hacer para apoyar a los niños con diferencias religiosas

Los programas de educación infantil suelen ser el primer contexto en el que los niños se enfrentan a religiones y actitudes religiosas diferentes a las que experimentan en su entorno familiar, y es muy importante que aprendan a tratarse con respeto y a ser sensibles a las diferencias. Tener en cuenta las opiniones e intereses de los niños y explorar cómo las instituciones educativas para la primera infancia se ocupan de las diferencias religiosas contribuye tanto a la investigación sobre la infancia como a la sensibilización sobre los aspectos relacionados con el tratamiento de las diferencias religiosas en las instituciones educativas, lo cual no se ha investigado con frecuencia.

Los niños pequeños notan las diferencias religiosas, incluso cuando no las entienden del todo o no tienen el lenguaje para explicarlas completamente. A pesar de que se notan, las diferencias religiosas a menudo se pasan por alto en la educación de la primera infancia. "Muchos profesores se sienten incómodos hablando de religión en sus aulas, aun así, muchas escuelas siguen celebrando las tradicionales fiestas cristianas, como Pascua y Navidad, lo que margina aún más a los estudiantes no cristianos." ^[182]

La importancia de la comunicación

La comunicación desempeña un papel clave en el tratamiento de las diferencias religiosas. La diferencia religiosa aumenta la necesidad de comunicación sobre la religión y las religiones. La gente se conoce en conversaciones de doble sentido. "La diferencia no es una amenaza, sino que despierta el deseo de comunicación. Es precisamente porque uno u otro es diferente que necesitamos comunicación."

La educación en la primera infancia es un lugar de debate entre los maestros, con los administradores y con los niños y las familias. Si el personal y/o las familias en un programa de educación temprana tienen diferentes afiliaciones religiosas, la comunicación sobre sus diferentes tradiciones religiosas tiene sentido en el jardín de infantes.

Las preguntas que los programas de educación infantil deben hacerse incluyen:

Valores

- ¿Cuál es el valor base del programa?
- ¿Quién define y promueve estos valores?
- ¿De qué manera alientan y promueven estos valores el diálogo y el respeto? • ¿Cómo reflejan los valores la diferencia religiosa de las familias atendidas por el programa?
- ¿Se publicitan y acuerdan estos valores con las familias y la comunidad a la que sirve el programa?

Políticas

- ¿Cómo se tiene en cuenta y se aborda la diferencia religiosa en la admisión de los niños en el jardín de infancia?
- ¿Hasta qué punto las políticas promueven los valores de la diferencia religiosa y el respeto?

Reconocimiento del Programa

- ¿Cómo tiene en cuenta el programa las diferencias religiosas?
- ¿En qué medida el calendario refleja la diferencia religiosa?
- ¿En qué medida las fiestas reflejan la diversidad de los días festivos religiosos?
- ¿Hasta qué punto se considera la diferencia religiosa en la gama de comidas ofrecidas en el jardín de infancia?
- ¿Cómo se trata el uso de ciertas prendas de vestir o símbolos religiosos?
- ¿Cómo se abordan los conflictos y desafíos derivados de las diferencias religiosas?

Currículum

- ¿Cómo se abordan en el programa de estudios las diferencias religiosas y cómo las reciben los niños?
- ¿Hasta qué punto la tradición del programa se basa en la religión dominante del programa y/o en la comunidad en general?
- ¿Cuándo y en qué áreas se discute la diferencia religiosa?

Desarrollo Profesional de los Profesores

- ¿Qué oportunidades hay para que los educadores se eduquen en relación con las diferencias religiosas y cómo se aprovechan esas oportunidades?

Comunicación sobre las diferencias religiosas

- ¿Cómo se conectan los programas con las familias para conocer sus deseos de lidiar con las diferencias religiosas?
- ¿Cómo y cuándo tienen lugar las reuniones de equipo en las que se toca la diferencia de religiones?
- ¿Cuándo abordan los niños las diferencias religiosas y cómo se abordan sus curiosidades sobre la religión?

La comunicación sobre la diferencia religiosa puede traer desafíos. Pero cuando los programas crean relaciones recíprocas y de confianza con las familias, el hecho de tratar con conflictos, incluyendo los conflictos religiosos, ofrece la oportunidad de que los programas se vuelvan más sensibles a las diferencias culturales.^[183]

Reconocimiento de las religiones minoritarias

En la educación, incluida la educación en la primera infancia, hay una tendencia a centrarse exclusivamente en la religión más popular, pero no en las religiones minoritarias y las diferencias religiosas. Las investigaciones han revelado que los niños que pertenecen a religiones minoritarias a menudo no se sienten cómodos expresándose sobre su religión o sus expresiones religiosas y que esta recibe poca atención en los programas de educación infantil en general o en el comportamiento de los maestros. La inclusión e integración de todas las religiones, tanto populares como minoritarias. No se debe esperar que los niños se identifiquen con la religión más popular. Los estudiantes religiosos deben tener la oportunidad de abordar su perspectiva religiosa y no ocultarla. Cuando niños de diferentes religiones del mundo conviven en el grupo, tienen derecho a ser escuchados y a que se les hable de sus respectivas tradiciones.^[184]

Recordando las diferencias individuales en la religiosidad

Los niños y los adultos que pertenecen a una religión también se diferencian en su religiosidad, que puede verse en diferentes formas de expresión. Es importante que los educadores de la primera infancia recuerden que la forma en que las familias observan y expresan su religión variará, incluso dentro de la misma religión.^[185]

Creación de un lugar seguro para la exploración

Aunque no se pueda lograr una equidad completa en la educación en la primera infancia, es importante esforzarse por lograrla y desarrollar un espacio seguro en el que se reconozca a los niños en su individualidad y su diferencia y en el que puedan abordar los temas que les conciernen. Si bien la mayoría de los entornos de la primera infancia parecen ser lugares tranquilos y amigables, puede haber una gran desigualdad subyacente en la práctica, ya que tanto los adultos como los niños traen consigo inevitablemente sus propias percepciones y prejuicios al entorno y en sus interacciones con los demás.^[186]

Si la religión de los niños y la diferencia religiosa resultante no tienen lugar en el jardín de infancia - si es importante para ellos - una parte de ellos no tiene lugar.^[187]

Exploración de la religión centrada en el niño

La naturalidad y la curiosidad con la que los niños se encuentran con la diferencia religiosa es un buen fundamento o proceso de aprendizaje. Las conversaciones o preguntas de los niños que surgen repentinamente durante el día del programa pueden, siempre que sean percibidas y asumidas con sensibilidad por los educadores, ser oportunidades de aprendizaje, en las que puede tener lugar un examen de la diferencia religiosa. "Para los niños pequeños, compartir sus historias puede ser un medio para abrir conversaciones sobre la religión y la diversidad."^[188]

Diferencias religiosas con relación a los alimentos

Los programas de educación infantil deben proporcionar alimentos que puedan disfrutar todos los niños. Las comidas ofrecen la oportunidad de hacer visibles las diferencias religiosas en los diferentes hábitos alimenticios de los niños. Es fundamental que el programa comprenda y respete las diferencias culturales (y religiosas) en los alimentos y las comidas. Por lo tanto, la forma en que se tratan los hábitos alimenticios religiosos en las comidas puede ser una indicación importante de cómo el programa trata las diferencias religiosas en general.^[189]

Ropa, peinado y cubiertas para la cabeza

Algunas familias pueden tener prácticas religiosas que prescriben prendas de vestir, peinados o cubiertas para la cabeza específicas. Los programas de educación infantil temprana deben aprender sobre estas prácticas de las familias y ayudar a los niños a seguir estas prácticas mientras el niño está bajo el cuidado del programa.^[190]



Figura 13.2: Cubrirse la cabeza puede ser parte importante en la religión de una persona. ^[191]

Celebraciones

“Los días festivos y las celebraciones son temas importantes en las escuelas porque ofrecen oportunidades interesantes y relevantes para que los estudiantes aprendan sobre culturas diferentes a la suya y desarrollen conciencia en cómo la religión influye en las culturas.” ^[192] Los programas de educación infantil deben tener cuidado de que las celebraciones que observan sean auténticas y reflejen los valores y creencias de las familias a las que atienden. La celebración única de un festival de otra religión sin tomar en cuenta la diferencia religiosa del programa puede hacer perder las intenciones deseadas a pesar de las intenciones positivas. Cuando se celebran festivales, surge la pregunta de cómo se hace para que la celebración no se perciba como una "actividad exótica" sino que se base en el reconocimiento de la diferencia religiosa en el programa. ^[193]

Uso de la literatura infantil

La literatura infantil multicultural puede utilizarse para ayudar a los niños a ser más conscientes de la variedad de religiones y tradiciones religiosas. "La lectura y discusión de la literatura multicultural fomenta oportunidades para que los estudiantes no sólo aprendan sobre las religiones del mundo, sino que también exploren los puntos comunes y las diferencias entre las personas de una variedad de lugares y prácticas religiosas (Dever, Whitaker, & Byrnes, 2001)". ^[194]

Información objetiva

Los niños necesitan explicaciones de los adultos para entender las diferencias religiosas que notan. A menudo los niños no reciben una explicación sobre el trasfondo religioso de algunos niños que observan diferentes tradiciones religiosas. Si los niños no conocen la razón de la diferencia, pueden encontrar sin querer una explicación que sea hiriente o irritante para los niños en cuestión.

Debido a la importancia de los maestros en las instituciones para la primera infancia y a las diversas tareas del maestro en el tratamiento de las diferencias religiosas, los maestros requieren capacitación interreligiosa. ^[195]

Desarrollo profesional

Los educadores de la primera infancia suelen experimentar inseguridad y miedo al enfrentarse a conflictos o situaciones difíciles, incluidas las que rodean a las diferencias religiosas. La concientización de la diferencia religiosa y el aumento de conocimiento sobre las diferentes religiones pueden tener lugar para ayudar a fomentar el conocimiento. Mediante el apoyo y las oportunidades de desarrollo profesional, se pueden abordar los temores y las preocupaciones de los maestros y los administradores. Esto puede conducir a una mayor comodidad al abordar las diferencias religiosas.

Las reuniones del personal en las que se discuten juntos las oportunidades y los desafíos dejan claro que la diferencia religiosa no es una preocupación de una sola persona en el programa, sino más bien una preocupación común. La capacitación adicional dedicada a los deseos del personal puede ser sensible al contexto del programa específico y su situación.

Un campo que merece mayor atención y capacitación es el examen de los propios prejuicios, que se lleva a cabo con un enfoque anti biológico. ^[196]

Lidiar con la propia religiosidad

Además de los conocimientos, es importante que los educadores examinen sus propios valores y actitudes a fin de desarrollar una sensibilidad hacia las diferentes religiones y visiones del mundo. Tratar con la propia religión y religiosidad es importante para:

- evitar confundir sus propios sentimientos con declaraciones o acciones de los niños.
- ser capaz de recibir las opiniones de los niños tan imparcialmente como sea posible.
- reconocer el significado que la religión puede tener para los niños.

- ser capaz de reconocer que, además de los desafíos que puede traer la diferencia religiosa, también trae consigo oportunidades. [197]



Piensa en esto...

¿Cómo te sentirías si estuvieras cuidando a un niño con creencias religiosas diferentes a las tuyas (incluso contradictorias)? ¿Qué tendrías que hacer para asegurarte de que las creencias del niño y de la familia sean respetadas y honradas en su clase?

This page titled [13.2: Lo que los programas pueden hacer para apoyar a los niños con diferencias religiosas](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

13.3: Resumen

La espiritualidad y la religión de una familia puede afectar a los valores y creencias que tienen los niños, la forma en que entienden, notan y celebran las transiciones de la vida, sus conceptos del bien y del mal, y cómo se relacionan, respetan y honran a las figuras religiosas y al mundo natural. Los niños pueden tener ropa, peinados o cubiertas para la cabeza particulares, y prácticas alimenticias importantes para las creencias religiosas de sus familias. Es importante que los programas de educación infantil conozcan, comprendan, respeten y honren las creencias religiosas y espirituales de las familias y los niños a los que sirven.

This page titled [13.3: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

13.4: Resumen de seccion

El contenido de esta sección tiene como objetivo compartir información sobre la diversidad de sociedades dentro de nuestras comunidades y de los niños que pueden estar en los programas de educación infantil. Sería imposible representar todos los aspectos de todas las formas de diversidad. Y, por último, cada familia es experta en sus antecedentes e historia familiar. Como educadores de la infancia temprana nos corresponde crear un ambiente de aprendizaje de inclusión mientras respetamos la individualidad. Esto debe hacerse creando una relación con las familias que permita aprender sobre quiénes son.

Entender las culturas y dinámicas de una familia requiere de curiosidad, paciencia, compromiso y la voluntad de sentirse incómodo a veces. También se necesita valor y humildad para reflexionar sobre nuestras propias experiencias y entender cómo afectan nuestras actitudes hacia las familias. Se requiere una disposición a reconocer cuando hemos malinterpretado o cometido un error. Nuestras interacciones son siempre el resultado de influencias culturales, las nuestras y las de las familias de nuestros programas. Las expectativas, rutinas y políticas del programa también influyen en nuestras interacciones con las familias. Es nuestra responsabilidad estar abiertos a comprender y apreciar el significado de las elecciones de una familia, incluso si no se alinean con nuestras propias preferencias o las políticas de nuestro programa. El proceso de comprender las creencias, valores y perspectivas culturales de los demás, así como las nuestras, es esencial para una participación familiar efectiva.^[198]

This page titled [13.4: Resumen de seccion](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

14: La relación entre la experiencia personal y el desarrollo de prejuicios personales

Objetivos del capítulo

Después de este capítulo, podrás:

- Definir amenazas por estereotipos
- Enumerar las características de prejuicio implícito
- Explicar cómo las personas aprenden y clasifican a los demás.
- Describir cómo se desarrollan los estereotipos y por qué persisten
- Analizar los efectos de los estereotipos
- Investigar maneras de revelar los estereotipos que tenemos y aplicarlos a prácticas que reducirán la discriminación con niños y familias

[14.1: Cómo se forman los prejuicios](#)

[14.2: El inicio del prejuicio](#)

[14.3: Resumen](#)

This page titled [14: La relación entre la experiencia personal y el desarrollo de prejuicios personales](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

14.1: Cómo se forman los prejuicios



Piensa en esto...

La preservación de la cultura propia no requiere desprecio o falta de respeto hacia otras culturas. –Cesar Chávez

¿Qué significa esa frase para tí? ¿Cuántas veces has sentido que estas a la defensiva con tu cultura, tradiciones, etc.? ¿Por qué has experimentado eso? Este capítulo trata de como exp personales.

Es importante tomar en cuenta que todos tienen prejuicios personales. Tener prejuicios a menudo, ocurre de manera inconsciente y ocurre debido a los mensajes a los que hemos estado Trabajar para tener conciencia de esos prejuicios, nos brinda oportunidades para reflexionar y no reaccionar cuando nos enfrentamos a nuestros prejuicios. A menudo es útil hacer honestos y que puede ser honestos con nosotros.

Cómo se forman los prejuicios

Echemos un vistazo a cómo formamos nuestros prejuicios. Es natural tener prejuicios. Reaccionamos a los mensajes que recibimos en nuestro entorno. Esos mensajes a menudo se encuentran debajo de la superficie en nuestro inconsciente, lo que hace que sea difícil de abordar ya que a menudo no nos damos cuenta de ellos. Esto a menudo se conoce como "prejuicio implícito". Tienen un efecto sobre cómo tomamos decisiones con respecto a nuestros prejuicios / estereotipos sobre raza, clase, orientación sexual, estructura familiar, religión, etc.



Figura 14.1: Jugar con títeres multiculturales es una experiencia que puede afectar la forma en que los niños clasifican el origen étnico. ^[199]

Racialización

La raza es a menudo una fuente de discriminación y opresión en las sociedades; como tal, puede tener un tremendo impacto en el desarrollo infantil. Estados Unidos es una sociedad muy racializada (dividida por raza), y los niños, especialmente los de color, a menudo se dan cuenta de las dinámicas del racismo a una edad muy temprana. A los niños se les enseñan los estereotipos que acompañan a su raza en particular, así como a las razas de otros, y estos estereotipos pueden tener una fuerte influencia en su desarrollo. ^[200]

Amenazas del estereotipo

Los estereotipos y las expectativas racializadas a menudo contribuyen a la amenaza de estereotipos, en la que un niño experimenta ansiedad o preocupación en una situación que tiene el potencial de confirmar un estereotipo negativo sobre su grupo social. Por ejemplo, si a un niño negro se le da el mensaje de que los negros no son tan "inteligentes" como los blancos, puede preocuparse si no le está yendo bien en la escuela porque teme, que confirmará el estereotipo negativo. Es importante destacar que se ha demostrado que la amenaza de estereotipo es una especie de profecía autocumplida, no porque el estereotipo negativo sea exacto, sino porque el miedo a cumplir ese estereotipo puede generar ansiedad adicional, lo que a su vez puede reducir el rendimiento. Por ejemplo, la amenaza de estereotipo puede reducir el rendimiento intelectual de los estudiantes negros que toman el SAT, debido al estereotipo de que son menos inteligentes que otros grupos, lo que puede hacer que sientan más presión y ansiedad.

Intersección de identidades

Nuestras categorías sociales, como género, raza o clase social, se afectan mutuamente. El concepto de interseccionalidad significa que no podemos ver estas categorías de forma aislada. ^[201] Por ejemplo, la experiencia de crecer como una niña negra en los Estados Unidos no puede entenderse solo en términos de ser negra o de ser mujer; en cambio, deben examinarse las formas en que estas identidades interactúan y con frecuencia se refuerzan entre sí.

La raza también está estrechamente vinculada a la clase, y las personas de color siguen siendo estadísticamente mucho más propensas a no tener acceso a los recursos básicos y experimentar dificultades económicas. Estos recursos incluyen todo, desde una nutrición y atención médica adecuadas hasta buenos sistemas educativos y parques en el vecindario. Todos estos factores sociales se cruzan e interactúan para influir en el desarrollo de un niño, tanto que un niño de una familia blanca de clase media tiene muchas más oportunidades que un niño de una familia de color de bajos ingresos. ^[202]

Prejuicios



Piensa en esto...

¿Cómo defines los prejuicios? Tómase un momento para pensar críticamente sobre los prejuicios que te vienen a la mente en este momento. Anótalos, y después de haber leído todo el capítulo, reflexiona y añade a lo que has escrito.

Los prejuicios implícitos se refieren a las actitudes o estereotipos que afectan nuestra comprensión, acciones y decisiones de manera inconsciente. Las características clave del sesgo implícito incluyen:

- Los prejuicios implícitos son generalizados. Todos los poseen, incluso las personas con compromisos de imparcialidad, como los jueces.
- Los prejuicios implícitos y explícitos están relacionados, pero son construcciones mentales distintas. No son mutuamente excluyentes e incluso pueden reforzarse entre sí.
- Las asociaciones implícitas que tenemos, no necesariamente se alinean con nuestras creencias declaradas, incluso reflejan posturas que respaldaríamos explícitamente.
- En general, tendemos a tener prejuicios implícitos que favorecen nuestro propio grupo, aunque la investigación ha demostrado que también podemos tener prejuicios implícitos contra nuestro grupo.

- Los prejuicios implícitos son maleables. Nuestros cerebros son increíblemente complejos, y las asociaciones implícitas que hemos formado se pueden olvidar gradualmente a través de una variedad de técnicas de neutralización de prejuicios. ^[203]

Ahora que conocemos estos términos clave, ¿cómo, en términos de desarrollo cerebral y funcionamiento humanista natural, comienza el prejuicio implícito?

This page titled [14.1: Cómo se forman los prejuicios](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

14.2: El inicio del prejuicio



Figura 14.2: Mientras este bebé mira la cara de su padre, está aprendiendo sobre las personas. ^[204]

La gente a menudo es muy hábil para la percepción de las personas, que es el proceso de aprender sobre otras personas, y nuestros cerebros están diseñados para ayudarnos a juzgar a los demás. Los bebés prefieren mirar las caras de las personas más que otros patrones visuales, y los niños aprenden rápidamente a identificar a las personas y sus expresiones emocionales. Como adultos, podemos identificar y recordar un número potencialmente ilimitado de personas a medida que navegamos por nuestra vida social, y formamos impresiones de ellos rápidamente y sin mucho esfuerzo. Además, nuestras primeras impresiones son, al menos en algunos casos, notablemente precisas.

Aprender sobre las personas es muy parecido a aprender sobre cualquier otro objeto en nuestro entorno, con una gran excepción. Con un objeto, no hay interacción: aprendemos sobre las características de un automóvil o un teléfono celular, por ejemplo, sin preocuparnos de que el automóvil o el teléfono estén aprendiendo sobre nosotros. Es un proceso en un solo sentido. En cambio, con las personas, hay un proceso social bidireccional: al igual que estamos aprendiendo sobre otra persona, esa persona está aprendiendo de nosotros, o quizá intentando evitar lo que conocemos mejor. Por ejemplo, la investigación descubrió que cuando otras personas nos miran directamente, procesamos sus características de manera más completa y rápida, y las recordamos mejor que cuando las mismas personas no nos miran.

En la dinámica social con los demás, tenemos dos objetivos: primero, necesitamos aprender sobre ellos, y segundo, queremos que aprendan sobre nosotros (y esperamos que les agrademos y nos respeten). Nuestro enfoque aquí está en el proceso anterior: qué sentido le damos a otras personas. Pero recuerda que, así como los estás juzgando, ellos te están juzgando a ti. Hemos visto que cuando se les pide a las personas que se describan a sí mismas, generalmente lo hacen en términos de sus características físicas ("Soy realmente alto"), categoría social ("Soy una mujer") y rasgos ("Soy amigable"). Estas características reflejan bien las dimensiones que usamos cuando intentamos formar impresiones de otros. ^[205]

También podemos usar la comunicación no verbal para interpretar diferentes escenarios, lo que a su vez nos ayuda a formarnos, tanto consciente como inconscientemente.

Comportamiento no verbal

El comportamiento no verbal es cualquier tipo de comunicación que no implica hablar, incluidas las expresiones faciales, el lenguaje corporal, el tacto, los patrones de voz y la distancia interpersonal. Los comportamientos no verbales se usan para reforzar las palabras habladas (Hostetter, 2011), pero también incluyen cosas como la distancia interpersonal (qué tan lejos está la otra persona), el tono de voz, la mirada y los gestos con las manos y las posiciones corporales (DePaulo et al., 2003). El comportamiento no verbal afecta la forma en que las personas interpretan diferentes escenarios, de manera consciente.

La capacidad de decodificar el comportamiento no verbal se aprende temprano, incluso antes del desarrollo del lenguaje (Walker-Andrews, 2008). Tendemos a gustar de personas que tienen un tono de voz agradable y una postura abierta, que se encuentran a una distancia adecuada de nosotros y que nos miran y tocan durante el tiempo "correcto", ni mucho, ni muy poco. Y, por supuesto, el comportamiento importa; Las personas que caminan más rápido son percibidas como más felices y poderosas que las que caminan más lento (Montepare y Zebrowitz-McArthur, 1988).

Aunque pueden ser bastante buenos en algunos casos, las personas a menudo no son conscientes de su capacidad para emitir juicios precisos. Rule, Ambady, Adams y Macrae (2008) descubrieron que, aunque los participantes en su investigación eran bastante precisos en sus percepciones, no podían explicar cómo emitían sus juicios. Afirman que estaban "simplemente adivinando" y apenas podían creer que estaban haciendo los juicios correctos. Estos resultados sugieren que se hicieron sin estar plenamente conscientes de parte de los que hicieron los juicios. Además, de manera general los juicios de los participantes sobre su propia exactitud no guardaban relación con la exactitud real de sus juicios.



Figura 14.3: Los comportamientos no verbales son una forma importante de comunicación, y son particularmente importantes para expresar nuestro agrado, cuidado y cariño por los demás. ^[206]

Los comportamientos no verbales particulares que utilizamos, así como sus significados, están determinados por las normas sociales, y estas normas pueden variar según la cultura. Por ejemplo, las personas que viven en climas cálidos más cerca del ecuador usan más comunicación no verbal (por ejemplo, hablar con las manos o mostrar expresiones faciales fuertes) y tienen más probabilidades de tocarse durante las conversaciones que las personas que viven en climas más fríos cerca de los polos de la Tierra (Manstead, 1991; Pennebaker, Rime y Blankenship, 1996). Y la cantidad adecuada de espacio personal para mantenernos entre nosotros y los demás también varía según la cultura. En algunas culturas, por ejemplo, las de los países sudamericanos, es apropiado estar muy cerca de otra persona mientras habla con él o ella; en otras culturas, por ejemplo, en los Estados Unidos y Europa occidental, que haya más espacio interpersonal es la norma (Knapp y Hall, 2006). La cantidad apropiada de contacto visual con los demás también está determinada por la cultura. En algunas partes de América Latina, es apropiado mirarse a los ojos con otra persona, mientras que, en Japón, las personas con mayor frecuencia intentan evitar el contacto visual.

Categorización social

Pensar en los demás en términos de pertenencia grupal se conoce como categorización social, el proceso cognitivo natural por el cual colocamos a los individuos en grupos sociales. La categorización social ocurre cuando pensamos en alguien como un hombre (frente a una mujer), una persona mayor (frente a una persona joven), una persona negra (frente a una persona asiática o blanca), y así sucesivamente (Allport, 1954/1979). Así como clasificamos los objetos en diferentes tipos, también clasificamos a las personas de acuerdo con sus pertenencias a grupos sociales. Una vez que lo hacemos, comenzamos a responder a esas personas más como miembros de un grupo social que como individuos. ^[207]

En el siguiente ejemplo veamos tanto la categorización social como los estereotipos en un entorno para adultos:

Imagine por un momento que dos estudiantes universitarios, Farhad y Sarah, están hablando en una mesa del centro estudiantil de su colegio o universidad. En este punto, probablemente no los consideraríamos actuando como miembros de un grupo, sino más bien como dos individuos. Farhad está expresando sus opiniones, y Sarah está expresando las de ella. Imagine, sin embargo, que a medida que la conversación continúa, Sarah menciona una tarea que está completando para su clase de estudios de mujeres. Resulta que Farhad no cree que deba haber un programa de estudios de mujeres en la universidad, y se lo dice a Sarah. Argumenta que, si hay un programa de estudios de mujeres, entonces también debería haber un programa de estudios de hombres. Además, argumenta que las mujeres están obteniendo demasiados descansos en la jornada laboral y que los hombres cualificados son objeto de discriminación. Sarah siente todo

lo contrario: argumenta que las mujeres han sido blanco del sexismo durante muchos, muchos años e incluso ahora no tienen el mismo acceso a trabajos bien remunerados que los hombres sí tienen.



Figura 14.4: La conversación de Sarah y Farhad nos muestra cómo funciona la categorización social. ^[208]

Puede ver que una interacción que comenzó a nivel individual, cuando dos individuos conversaban, ahora se ha convertido en un nivel grupal, en el que Farhad ha comenzado a considerarse a sí mismo como un hombre, y Sarah ha comenzado a considerarse a sí misma como una mujer. En resumen, Sarah ahora está argumentando sus puntos no tanto para ella, sino como representante de uno de sus grupos, es decir, las mujeres, y Farhad actúa como representante de uno de sus grupos, es decir, los hombres. Sarah siente que sus posiciones son correctas y cree que son ciertas no solo para ella sino también para las mujeres en general. Y lo mismo es cierto para Farhad. Con este ejemplo, podemos notar, que estas categorizaciones sociales pueden crear una potencial percepción errónea, y tal vez incluso hostilidad. Farhad y Sarah pueden incluso cambiar sus opiniones del uno al otro, olvidando que realmente se quieren como individuos, porque ahora están respondiendo más como miembros de grupos con puntos de vista opuestos.

Imagínese ahora que mientras Farhad y Sarah todavía están hablando, algunos estudiantes de otra universidad, cada uno con los sombreros y las chaquetas de esa escuela, aparecen en el centro de estudiantes. La presencia de estos extraños puede cambiar la dirección de la categorización social por completo, lo que lleva a Farhad y Sarah a pensar en sí mismos como estudiantes en su propia universidad. Y esta categorización social podría llevarlos a ser más conscientes de las características positivas de su universidad (el excelente equipo de rugby, el encantador campus y los estudiantes inteligentes) en comparación con las características de la otra universidad. Ahora, en lugar de percibirse a sí mismos como miembros de dos grupos diferentes (hombres versus mujeres), Farhad y Sarah podrían percibirse repentinamente como miembros de la misma categoría social (estudiantes de su universidad).

Quizás este ejemplo lo ayudará a ver la flexibilidad de la categorización social. A veces pensamos en nuestras relaciones con los demás a nivel individual y a veces a nivel grupal. Y qué grupos utilizamos en la categorización social pueden cambiar con el tiempo y en diferentes situaciones. Es más probable que se categorice como miembro de su colegio o universidad cuando su equipo de rugby o fútbol acaba de ganar un juego realmente importante, o en la ceremonia de graduación, y no lo haría así en una velada normal con su familia. En estos casos, la categoría como estudiante universitario es simplemente más notable e importante en esas circunstancias de lo que realmente es todos los demás días, y es probable que se clasifique a sí mismo en consecuencia.

Efectos similares ocurren cuando categorizamos a otras personas. Tendemos a ver a las personas que pertenecen al mismo grupo social como más similares de lo que realmente son, y tendemos a juzgar a las personas de diferentes grupos sociales como más diferentes de lo que realmente son.

Desarrollo de estereotipos

Nuestros estereotipos y prejuicios se aprenden a través de muchos procesos diferentes. Esta multiplicidad de causas es lamentable porque hace que los estereotipos y los prejuicios sean aún más propensos a formarse y sean más difíciles de cambiar. Por un lado, aprendemos nuestros estereotipos en parte, a través de nuestra comunicación con familia y compañeros (Aboud y Doyle, 1996) y de los comportamientos que vemos retratados en los medios (Brown, 1995). Incluso los niños de cinco años han aprendido normas culturales sobre las actividades y comportamientos apropiados para niños y niñas y también han desarrollado estereotipos sobre la edad, la raza y el atractivo físico (Bigler y Liben, 2006). Y a menudo hay una buena relación sobre los estereotipos de las categorías sociales entre los individuos dentro de una cultura determinada. En un estudio que evaluó los estereotipos, Stephanie Madon y sus colegas (Madon et al., 2001) presentaron a los estudiantes universitarios de EE.UU. Una lista de 84 términos de rasgos y les pidieron que indicaran para qué grupos cada rasgo les parecía apropiado (Figura 14.5, “Estereotipos actuales que tienen los estudiantes universitarios”). Los participantes tendían a estar de acuerdo sobre qué rasgos eran ciertos en algunos grupos, y esto era cierto incluso para los grupos de los cuales los encuestados probablemente nunca hubieran conocido a un solo miembro (árabes y rusos). Incluso hoy, existe una buena correlación sobre los estereotipos de los miembros de muchos grupos sociales, incluidos hombres y mujeres y una variedad de grupos étnicos. ^[209]

Americanos		Negros		Italianos	
	%		%		%
Materialistas	53.6	Aptitudes musicales	27.6	Leales a los lazos familiares	62.7
Holgazanes	30.4	Amadores de placeres	26	Amadores de tradiciones	47.5
Individualistas	28.6	Ruidosos	20.7	Apasionados	39
Amadores de placeres	28	Agresivos	15.5	Religiosos	37.3
Industriosos	23.2	Artistas	13.8	De genio irritable	35.6

Alemanes		Judíos		Chinos	
	%		%		%
Inteligentes	45.8	Muy religiosos	52.5	Inteligentes	60.3
Industriosos	37.3	Inteligentes	49.2	Leales a los lazos familiares	41.4
Nacionalistas	30.5	Amadores de tradiciones	32.2	Reservados	36.2
Inclinados a la ciencia	27.1	Perspicaces	30.5	Industriosos	32.8
Metódicos	20.3	Leales a los lazos familiares	28.8	Amadores de tradiciones	31

Figura 14.5: Estereotipos actuales que estudiantes universitarios tienen.^[210]

Una vez que se establecen, los estereotipos (como cualquier otra representación cognitiva) tienden a perseverar. Comenzamos a responder a los miembros de categorías estereotipadas como si ya supiéramos cómo son. Yaacov Trope y Eric Thompson (1997) encontraron que las personas hacían menos preguntas a los miembros de las categorías sobre las que tenían estereotipos fuertes (como si ya supieran cómo eran estas personas) y que las preguntas que hicieron probablemente confirmarían los estereotipos que ya tenían.

En otros casos, los estereotipos se mantienen porque la información que confirma nuestros estereotipos se recuerda mejor que la información que los confirma. Cuando vemos que los miembros de grupos sociales realizan ciertos comportamientos, tendemos a recordar mejor la información que confirma nuestros estereotipos a la información que contradice nuestros estereotipos (Fyock y Stangor, 1994). Si creemos que las mujeres son malas conductoras y vemos que una mujer conduce mal, entonces tendemos a recordarlo, pero cuando vemos a una mujer que maneja particularmente bien, tendemos a olvidarlo. Esta correlación ilusoria es otro ejemplo del principio general de asimilación: tendemos a percibir el mundo de manera que se adapte a nuestras creencias existentes de manera más fácil de lo que cambiamos nuestras creencias para adaptarlas a la realidad que nos rodea.

Y los estereotipos se vuelven difíciles de cambiar porque son muy importantes para nosotros: se convierten en una parte integral e importante de nuestra vida cotidiana y de nuestra cultura. Los estereotipos se expresan con frecuencia en la televisión, las películas y las redes sociales, y aprendemos muchas de nuestras creencias de estas fuentes. Nuestros amigos también tienden a tener creencias similares a las nuestras, y hablamos de estas creencias cuando nos reunimos con ellos (Schaller y Conway, 1999). En resumen, los estereotipos y los prejuicios son poderosos en gran medida porque son normas sociales importantes que forman parte de nuestra cultura (Guimond, 2000).

Debido a que son tan accesibles desde el punto de vista cognitivo y porque parecen tan "correctos", nuestros estereotipos influyen fácilmente en nuestros juicios y responden a aquellos que hemos categorizado. El psicólogo social John Bargh describió una vez los estereotipos como "monstruos cognitivos" porque su activación era muy poderosa y porque las creencias activadas tenían influencias tan insidiosas en el juicio social (Bargh, 1999). Para complicar aún más las cosas, los estereotipos son más fuertes para las personas que más necesitan cambios, las personas que tienen más prejuicios (Lepore y Brown, 1997).

Debido a que los estereotipos y los prejuicios a menudo operan fuera de nuestra conciencia, y también porque las personas con frecuencia no están dispuestas a admitir que los tienen, los psicólogos han desarrollado métodos para evaluarlos indirectamente. En el siguiente cuadro de "Enfoque de investigación", consideraremos dos de estos enfoques: el procedimiento de canalización falso y la Prueba de asociación implícita (IAT, Implicit Association Test).

Enfoque de investigación: Medición indirecta de estereotipos

Una dificultad para medir los estereotipos y los prejuicios es que las personas pueden no decir la verdad sobre sus creencias. La mayoría de las personas no quieren admitir, ni a sí mismas ni a los demás, que tiene estereotipos o prejuicios hacia algunos grupos sociales. Para evitar este problema, los psicólogos utilizan una serie de técnicas que les ayudan a medir estas creencias de manera más sutil e indirecta.

Un enfoque indirecto para evaluar los estereotipos se denomina "Procedimiento de canalización falso" (Jones & Sigall, 1971). En este procedimiento, la persona que hace el experimento primero convence a los participantes de que él o ella tiene acceso a sus creencias "verdaderas", por ejemplo, al tener acceso a un cuestionario que completaron en una sesión experimental previa. Una vez que los participantes estén convencidos de que el investigador es capaz de evaluar sus actitudes "verdaderas", se espera que sean más honestos al responder el resto de las preguntas que se les hacen porque quieren asegurarse de que el investigador no los atrape mintiendo. Curiosamente las personas expresan más prejuicios cuando están en este enfoque que cuando se les hacen las mismas preguntas de manera más directa, lo que sugiere que con frecuencia podemos enmascarar nuestras creencias negativas en público.

Otras medidas indirectas de estereotipos que también se utilizan con frecuencia en la investigación psicológica social; por ejemplo, es evaluar comportamientos no verbales como errores de habla o cercanía física. Una medida común implica pedirles a los participantes que se sienten en una silla cerca de una persona de un grupo racial o étnico diferente y medir qué tan lejos se sienta la persona. (Sechrist & Stangor, 2001; Word, Zanna, & Cooper, 1974). Se presume que las personas que se sientan más lejos tienen más prejuicios hacia los miembros del grupo.

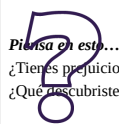
Debido a que nuestros estereotipos se activan automáticamente cuando pensamos en miembros de diferentes grupos sociales, es posible usar medidas de tiempo de reacción para evaluar esta reacción y así aprender sobre los estereotipos y prejuicios de las personas. En estos procedimientos, se les pide a los participantes que hagan una serie de juicios sobre imágenes o descripciones de grupos sociales y luego respondan preguntas lo más rápido posible, pero sin cometer errores. La velocidad de estas respuestas se utiliza para determinar los estereotipos o prejuicios de un individuo.

La medida implícita de prejuicio de tiempo de reacción más popular es la Prueba de Asociación Implícita (IAT, por sus siglas en inglés Implicit Association Test), se usa con frecuencia para evaluar los estereotipos y los prejuicios (Nosek, Greenwald, & Banaji, 2007). En el IAT, se les pide a los participantes que clasifiquen los estímulos que ven en la pantalla de una computadora en una de dos categorías, presionando una de las dos teclas de la computadora, una con la mano izquierda y la otra con la mano derecha. Además, las categorías se organizan de modo que las respuestas de los botones izquierdo y derecho "encajen" o no con el estereotipo. Por ejemplo, en una versión del IAT, a los participantes se les muestran imágenes de hombres y mujeres, y también se les muestran palabras relacionadas con disciplinas académicas (por ejemplo, historia, francés, lingüística para Artes. O química, física o matemáticas para Ciencias.) Luego, los participantes clasifican las fotos (¿"Es esta la foto de un hombre o de una mujer?") y responden preguntas sobre las disciplinas (¿"Es esta disciplina una ciencia?") presionando el botón Si o el botón para No, usando cualquier mano, la derecha o izquierda.

Cuando las respuestas se organizan en la pantalla de manera que coincida con un estereotipo, de modo que la categoría masculina y la categoría "ciencia" estén en el mismo lado de la pantalla, (por ejemplo, en el lado derecho), los participantes pueden hacer el ejercicio de manera rápida y comenten pocos errores. Es simplemente más fácil, porque los estereotipos se combinan o se asocian con las imágenes de una manera que tenga sentido o que sea familiar. Pero cuando las imágenes se organizan de manera que la categoría femenina y la categoría "ciencia" están en el mismo lado, mientras que los hombres y las categorías débiles están en otro lado, la mayoría de los participantes cometen más errores y responden más lentamente. La suposición básica es que, si dos conceptos están asociados o vinculados, se responderá más rápidamente si se clasifican utilizando las mismas claves, en lugar de diferentes.

Los procedimientos de asociación implícitos como el IAT muestran que incluso los participantes que afirman que no tienen prejuicios parecen tener estereotipos culturales sobre los grupos sociales. Incluso las personas negras responden más rápidamente a las palabras positivas que están asociadas con los rostros blancos que a los rostros negros en el IAT, lo que sugiere que tienen prejuicios raciales sutiles hacia su propio grupo racial.

Debido a que tienen estas creencias, es posible, aunque no garantizado, que puedan usarlas cuando responden a otras personas, creando un tipo de discriminación sutil e inconsciente. Aunque se ha debatido el significado de IAT (Tetlock & Mitchell, 2008), la investigación que utiliza las medidas implícitas sugiere que, ya sea que lo sepamos o no, y aunque podamos tratar de controlarnos cuando podamos, nuestros estereotipos y prejuicios se activan fácilmente cuando vemos a miembros de diferentes categorías sociales. (Barden, Maddux, Petty, & Brewer, 2004).^[211]



Piensa en esto...

¿Tienes prejuicios implícitos? Haz la prueba de asociación implícita tú mismo, aquí: <https://implicit.harvard.edu/implicit>
¿Qué descubriste? ¿Cómo te hizo sentir esto?

Estereotipos implícitos

En los últimos 30 años ha habido una creciente investigación sobre el concepto de estereotipos implícitos. Particularmente usando la Prueba de Asociaciones Implícitas, se ha demostrado que los participantes experimentales muestran prejuicios en su respuesta en apoyo de una asociación estereotípica, como "joven" y "bueno" (y "viejo" y "malo") indicando evidencia de una edad implícita en el estereotipo. Esto se ha encontrado incluso para personas que rechazan conscientemente el uso de tales estereotipos y buscan ser justos en su juicio sobre otras personas. Este hallazgo ha sido interpretado como un "prejuicio cognitivo", lo que implica un prejuicio implícito dentro del individuo. Pero las asociaciones estereotípicas implícitas (como cualquier otra asociación implícita) pueden desarrollarse a través del funcionamiento ordinario del "cerebro predictivo". Se supone que el cerebro predictivo desarrolla asociaciones a través de la experiencia de su dominio en el mundo social del perceptor. Si el cerebro predictivo tomara muestras de manera amplia o aleatoria, las asociaciones estereotípicas no se detectarían si no representaran el estado del mundo. Sin embargo, las personas nacen en la cultura y se comunican dentro de redes sociales. Por lo tanto, las asociaciones estereotípicas implícitas recogidas por un individuo no reflejan un prejuicio cognitivo, sino, más bien las asociaciones que prevalecen dentro de su cultura, evidencia de "cultura en mente". Por lo tanto, para comprender los estereotipos implícitos, la investigación debe examinar más de cerca la forma en que las asociaciones se comunican dentro de las redes sociales en lugar de centrarse exclusivamente en un prejuicio cognitivo implícito del individuo.^[212]

Efectos de los estereotipos

Tradicionalmente, un estereotipo se ha definido como atributos sobregeneralizados asociados con los miembros de un grupo social (como el inglés reservado o el ingeniero geek), con la implicación de que se aplica a todos los miembros del grupo (Hinton, 2000). Una gran cantidad de investigaciones, particularmente en los Estados Unidos de América (EE.UU.), se ha centrado en los estereotipos (negativos) de las mujeres y los negros, que están vinculados a los prejuicios y la discriminación en la sociedad (Nelson, 2009; Steele, 2010). Los investigadores psicológicos han tratado de identificar por qué ciertas personas emplearon estereotipos y, en gran parte del siglo XX, fueron vistos como una falacia mental o un concepto erróneo de un grupo social, la cognición "de prejuicio" de un individuo, resultante de factores propuestos como "simplicidad" del pensamiento (Koenig y King, 1964) y que surge de la educación y la motivación social (particularmente "autoritarismo", Adorno et al., 1950).

Posteriormente, se ha hecho un esfuerzo considerable para persuadir a las personas de evitar el uso de estereotipos, destacando su inexactitud e injusticia (por ejemplo, Brown, 1965). Sin embargo, desde la década de 1960, los investigadores cognitivos, como Tajfel (1969), han argumentado que los estereotipos son una característica general de la categorización social humana. A pesar de esto, se ha argumentado que las personas pueden tratar conscientemente de evitar el uso de estereotipos negativos y mantener una visión sin prejuicios de los demás (Devine, 1989; Schneider, 2004). De hecho, Fiske y Taylor (2013) afirman que ahora solo el diez por ciento de la población (en las democracias occidentales) emplea estereotipos abiertos. Desafortunadamente, trabajo reciente, específicamente utilizando técnicas como la Prueba de Asociaciones Implícitas (Greenwald et al., 1998), ha demostrado que las asociaciones estereotípicas pueden influir implícitamente en el juicio social, incluso para las personas que buscan conscientemente evitar su uso (Lai et al., 2016).

Aunque en algunos casos los estereotipos que se utilizan para emitir juicios pueden ser ciertos para el individuo que se juzga, en muchos otros casos no lo son. Los estereotipos son especialmente problemáticos, cuando los que tenemos sobre un grupo social son inexactos en general, y particularmente cuando no se aplican al individuo que está siendo juzgado (Stangor, 1995). Estereotipar a otros es simplemente injusto. Incluso si muchas mujeres son más emocionales que la mayoría de los hombres, no todas lo son, y no es correcto juzgar a ninguna mujer como si lo fuera.

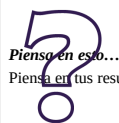
Al final, los estereotipos se convierten en profecías autocumplidas, de modo que nuestras expectativas sobre los miembros del grupo hacen que los estereotipos se hagan realidad (Snyder, Tanke y Berscheid, 1977; Word, Zanna y Cooper, 1974). Una vez que creemos que los hombres son mejores líderes que las mujeres, tendemos a comportarnos con los hombres de manera que les sea más fácil liderar. Y nuestro comportamiento hacia las mujeres hace que les sea más difícil liderar. ¿El resultado? A los hombres les resulta más fácil sobresalir en posiciones de liderazgo, mientras que las mujeres tienen que trabajar duro para superar las falsas creencias sobre su falta de habilidades de liderazgo (Phelan y Rudman, 2010). Esta es probablemente la razón por la cual las abogadas con nombres masculinos tienen más probabilidades de convertirse en jueces (Coffey y McLaughlin, 2009) y los solicitantes de aspecto masculino tienen más probabilidades de ser contratados como líderes que los solicitantes de aspecto femenino (von Stockhausen, Koeser y Sczesny, 2013).

Estas profecías autocumplidas son generalizadas, incluso las expectativas de los maestros sobre las habilidades académicas de sus alumnos pueden influir en el rendimiento escolar de los alumnos (Jussim, Robustelli y Cain, 2009).

Por supuesto, puedes pensar que de manera personal no te comportas de esta manera, y puede que no. Pero la investigación ha encontrado que los estereotipos a menudo se usan fuera de nuestra conciencia, lo que hace que sea muy difícil para nosotros corregirlos. Incluso cuando pensamos que estamos siendo completamente justos, podemos estar usando nuestros estereotipos para tolerar la discriminación (Chen y Bargh, 1999). Y cuando estamos distraídos o presionados por el tiempo, estas tendencias se vuelven aún más poderosas (Stangor y Duan, 1991).

Furthermore, attempting to prevent our stereotype from coloring our reactions to others takes effort. We experience more negative affect (particularly anxiety) when we are with members of other groups than we do when we are with people from our own groups, and we need to use more cognitive resources to control our behavior because of our anxiety about revealing our stereotypes or prejudices (Butz & Plant, 2006; Richeson & Shelton, 2003). When we know that we need to control our expectations so that we do not unintentionally stereotype the other person, we may try to do so—but doing so takes effort and may frequently fail (Macrae, Bodenhausen, Milne, & Jetten, 1994).

Además, intentar evitar que nuestros estereotipos influyan en nuestras reacciones ante los demás requiere esfuerzo. Experimentamos un afecto negativo (particularmente ansiedad) cuando estamos con miembros de otros grupos que cuando estamos con personas de nuestro propio grupo, por esto, necesitamos usar más recursos cognitivos para controlar nuestro comportamiento debido a nuestra ansiedad por revelar nuestros estereotipos o prejuicios (Butz & Plant, 2006; Richeson y Shelton, 2003). Cuando sabemos que necesitamos controlar nuestras expectativas para no estereotipar involuntariamente a la otra persona, podemos intentar hacerlo, pero hacerlo requiere esfuerzo y puede que fallemos con frecuencia (Macrae, Bodenhausen, Milne y Jetten, 1994).^[213]



Piensa en esto...

Piensa en tus resultados de la evaluación de prejuicio implícito. Si descubriste prejuicios, ¿Qué estereotipos podrían haber alimentado eso?

Hemos visto que la categorización social es una parte básica de la naturaleza humana y una que nos ayuda a simplificar nuestros mundos sociales, sacar conclusiones rápidas (aunque potencialmente inexactas) sobre los demás y sentirnos bien con nosotros mismos. En muchos casos, nuestras preferencias por nuestros grupos pueden ser relativamente inofensivas; por ejemplo, podemos preferir socializar con personas que comparten nuestra raza u origen étnico, pero sin disgustarnos particularmente con los demás. Pero clasificar a otros también puede conducir a prejuicios y discriminación, e incluso puede hacerlo de manera inconsciente. Debido a que los prejuicios y la discriminación son tan perjudiciales para tanta gente, todos debemos trabajar para superarlos.

La discriminación influye en la vida cotidiana de sus víctimas en áreas como empleo, ingresos, oportunidades financieras, vivienda, oportunidades educativas y atención médica. Incluso con el mismo nivel de educación y años de experiencia, las minorías étnicas en Canadá tienen un 40% menos de probabilidades de que les devuelvan la llamada para una entrevista después de una solicitud de empleo (Oreopoulos, 2011). Las personas negras tienen tasas de mortalidad más altas que los blancos en ocho de las 10 causas principales de muerte en los Estados Unidos (Williams, 1999) y tienen menos acceso y reciben atención médica de peor calidad, incluso controlando otras variables como el nivel de seguro de salud. Las tasas de suicidio entre lesbianas y gays son sustancialmente más altas que las tasas para la población general, y se ha argumentado que esto se debe en parte a los resultados negativos del prejuicio, incluidas las actitudes negativas y el aislamiento social resultante (Halpert, 2002). Y en algunos casos raros, la discriminación incluso toma la forma de crímenes de odio como los ataques gay.

Más comúnmente, los miembros de grupos minoritarios también se enfrentan a una variedad de pequeños problemas, como el mal servicio en los restaurantes, que los miran fijamente y ser objeto de bromas (Swim, Hyers, Cohen, Fitzgerald y Bylsma, 2003). Pero incluso estas formas cotidianas de discriminación "menores" pueden ser problemáticas porque pueden producir enojo y ansiedad entre los miembros del grupo estigmatizados y pueden generar estrés y otros problemas psicológicos (Klonoff, Landrine y Campbell, 2000; Klonoff, Landrine y Ullman, 1999). Las personas estigmatizadas

que informan haber experimentado una mayor exposición a la discriminación u otras formas de tratamiento injusto también informan más depresión, ira y ansiedad y niveles más bajos de satisfacción y felicidad en la vida (Swim, Hyers, Cohen y Ferguson, 2001).

Por supuesto, la mayoría de nosotros tratamos de mantener nuestros estereotipos y nuestros prejuicios fuera de la mente, y trabajamos duro para evitar la discriminación (Richeson y Shelton, 2007). Pero incluso cuando trabajamos para mantener nuestras creencias negativas bajo control, esto no significa que desaparezcan fácilmente. ^[214]

Superando los estereotipos

Ahora que somos conscientes de cómo se forman los estereotipos, tanto consciente como inconscientemente, ¿qué hacemos? ¿Cómo los cambiamos? ¿Cómo estamos, como educadores, haciendo un mundo mejor para los estudiantes y las familias con las que tenemos el privilegio de trabajar?

Podemos superar los estereotipos, aunque hacerlo puede requerir cierto esfuerzo por nuestra parte (Blair, 2002). Hay una serie de técnicas que podemos usar para tratar de mejorar nuestras actitudes hacia los distintos grupos, y al menos algunas de ellas han resultado ser efectivas. Kawakami, Dovidio, Moll, Hermsen y Russin (2000) descubrieron que los estudiantes que practicaban el responder sin estereotipos a los miembros de otros grupos, podían evitar activar sus estereotipos negativos en futuras ocasiones. Y varios estudios han encontrado que nos volvemos menos prejuiciosos cuando estamos expuestos y pensamos en los miembros del grupo que tienen características particularmente positivas o sin estereotipos. Por ejemplo, Blair, Ma y Lenton (2001) les pidieron a sus participantes que imaginaran a una mujer que era "fuerte" y descubrieron que hacerlo disminuía los estereotipos de las mujeres. De manera similar, Bodenhausen, Schwarz, Bless y Wanke (1995) descubrieron que cuando los estudiantes blancos estadounidenses pensaban en modelos de conducta negros positivos, como Oprah Winfrey y Michael Jordan, se volvían menos prejuicios hacia los negros. ^[215]



Piensa en los estereotipos que quizá tengas (puedes ver el último artículo de "algo en que pensar"). ¿Qué puedes empezar a hacer para superarlos?

Reducción de la discriminación al cambiar las normas sociales

Una variable que nos hace menos prejuicios es la educación. Las personas más educadas expresan menos estereotipos y prejuicios en general. Esto es cierto para los estudiantes que se matriculan en cursos relacionados con estereotipos y prejuicios, como un curso sobre género y diversidad étnica (Rudman, Ashmore y Gary, 2001), y también es cierto en general: la educación reduce los prejuicios, independientemente de qué cursos particulares se tome (Sidanius, Sinclair y Pratto, 2006).



Figura 14.6: La educación reduce los prejuicios. ^[216]

Los efectos de la educación en la reducción de los prejuicios probablemente se deban en gran parte a las nuevas normas sociales que las personas reciben en la escuela. Las normas sociales definen lo que es apropiado e inapropiado, y podemos cambiar efectivamente los estereotipos y prejuicios cambiando las normas relevantes sobre ellos.

La influencia de las normas sociales es poderosa, y los cambios duraderos en las creencias sobre los grupos externos ocurrirán solo si están respaldados por cambios en las normas sociales. Los prejuicios y la discriminación prosperan en entornos en los que se los percibe como la norma, pero mueren cuando las normas sociales existentes no los permiten. Y debido a que las normas sociales son tan importantes, el comportamiento de los individuos puede ayudar a crear o reducir los prejuicios y la discriminación. La discriminación, los prejuicios e incluso los delitos de odio, como el ataque gay, serán más propensos a continuar si las personas no responden o los confrontan cuando ocurren.

Lo que esto significa es que, si crees que el prejuicio está mal, debes confrontarlo cuando lo veas. Tomar medidas para reducir los prejuicios es un deber de todos: tener un poco de coraje puede ser muy útil en este sentido. ^[217]

Reducción de prejuicios a través de contacto intergrupar

Una de las razones por las cuales las personas pueden tener estereotipos y prejuicios es que ven a los miembros de otros grupos como diferentes de ellos. Podemos preocuparnos de que nuestras interacciones con personas de diferentes grupos raciales sean desagradables, y esta preocupación puede llevarnos a evitar interactuar con personas de esos grupos (Mallett, Wilson y Gilbert, 2008). Lo que esto sugiere es que una buena manera de reducir los prejuicios es ayudar a las personas a crear conexiones más cercanas con los miembros de diferentes grupos. Las personas tendrán actitudes más favorables hacia los demás cuando aprendan a ver a esas otras personas como más parecidas a ellas, más cercanas a sí mismas y que se preocupan por ellas.

La idea de que el contacto intergrupar reducirá los prejuicios, conocida como la hipótesis del contacto, es simple: si los niños de diferentes grupos étnicos juegan juntos en la escuela, sus actitudes mutuas deberían mejorar.



Figura 14.7: Ir a la escuela con niños diversos puede ayudar a aumentar la preocupación de los niños por los demás y reducir los prejuicios ^[218]

Un ejemplo importante del uso del contacto intergrupal para influir en los prejuicios surgió como resultado del importante caso de la Corte Suprema de EE.UU. *Brown v. Board of Education* en 1954. En este caso, la Corte Suprema de EE.UU. acordó, basándose en gran parte en el testimonio de psicólogos, que llevar a los niños negros a las escuelas a las que asisten principalmente niños blancos, y viceversa, produciría resultados positivos en las actitudes intergrupales, no solo porque proporcionaría niños negros con acceso a mejores escuelas, pero también porque el contacto intergrupal resultante reduciría los prejuicios entre los niños negros y blancos. Esta estrategia parecía particularmente apropiada en el momento en que se implementó porque la mayoría de las escuelas en los Estados Unidos estaban muy segregadas por raza.

La estrategia de transporte o bus escolar se inició después de la decisión de la Corte Suprema, y tuvo un profundo efecto en las escuelas de los Estados Unidos. Por un lado, la política fue muy efectiva para cambiar la composición de la escuela: el número de escuelas segregadas disminuyó drásticamente durante la década de 1960 después de que se inició la política. El transporte también mejoró el logro educativo y ocupacional de los negros y aumentó el deseo de los negros de interactuar con los blancos; por ejemplo, formando amistades interraciales (Stephan, 1999). En general, entonces, el caso de la desegregación de las escuelas en los Estados Unidos respalda la expectativa de que el contacto intergrupal, al menos a largo plazo, puede tener éxito en cambiar las actitudes. Sin embargo, como resultado de varias decisiones posteriores de la Corte Suprema de EE.UU., la política de terminar con la segregación en las escuelas a través del transporte en autobús no continuó más allá de la década de 1990.

Aunque el transporte de estudiantes para lograr escuelas sin segregación racial representa un ejemplo destacado de contacto entre grupos, este contacto también ocurre en muchas otras áreas. En conjunto, existe un apoyo sustancial para la efectividad del contacto intergrupal en la mejora de las actitudes grupales en una amplia variedad de situaciones, incluidas las escuelas, las organizaciones laborales, las fuerzas militares y la vivienda pública. Pettigrew y Tropp (2006) realizaron un análisis-meta en el que revisaron más de 500 estudios que habían investigado los efectos del contacto intergrupal en las actitudes grupales. Descubrieron que las actitudes hacia los grupos que estaban en contacto se volvieron más positivas con el tiempo. Además, se encontraron efectos positivos del contacto tanto en los estereotipos como en los prejuicios y en varios diferentes tipos de grupos contactados.

Los efectos positivos del contacto intergrupal pueden deberse en parte al aumento de otras preocupaciones. Galinsky y Moskowitz (2000) descubrieron que hacer que estudiantes tengan la perspectiva de otro miembro del grupo, lo que aumentó la empatía y la cercanía con la persona, también redujo los prejuicios.

Cuando superamos el análisis del grupo y nos enfocamos más en los individuos de los grupos, comenzamos a ver que existe una gran variabilidad entre los miembros del grupo y que nuestros estereotipos globales del grupo e indiferenciados en realidad no son tan informativos (Rothbart y John, 1985). El contacto intergrupal exitoso tiende a reducir la percepción de homogeneidad del grupo externo. El contacto también nos ayuda a sentirnos positivamente más cerca de los miembros del otro grupo, y este efecto positivo hace que nos agraden más.^[219]

Al trabajar con niños pequeños, los educadores y proveedores de cuidado puede que necesiten ayudar a construir esta comprensión y ser realmente conscientes de quién está representado (y quién no) en los materiales del aula. Los niños aportan ideas sobre "otros" entornos que han adquirido y que pueden ser apoyados en los materiales en sus hogares, comunidades e incluso en el aula. Considera este ejemplo:

Emma, Rakesha y Annie eligen una obra dramática mientras hacen sus planes para el día. Cada uno de ellos ha notado las nuevas y brillantes coronas que sus maestros han agregado a los estantes de ropa del vestuario desde ayer.

"Mírame. Soy una princesa", dice Annie mientras gira frente al espejo con una corona en la cabeza. "Yo también", agrega Rakesha, eligiendo otra de las coronas. "El mío tiene joyas".

Emma, que tiene la piel clara y el cabello claro y a menudo toma la delantera en la asignación de roles dramáticos, mira a las niñas y dice enfáticamente: "¡No!" Se vuelve hacia Rakesha, que tiene la piel y el cabello más oscuros, y le dice: "No puedes ser una princesa porque no pareces una. Tienes que parecerte a la del libro de princesas."

Rakesha protesta: "¡Yo también puedo ser una princesa! Todas pueden ser una princesa". Las tres chicas continúan discutiendo en voz alta sobre quién puede ser una princesa, y la Sra. Denisha se acerca para ayudarlas a resolver su desacuerdo. Se sienta en la alfombra y hace un gesto a las tres chicas para que se sienten a su alrededor. Ella observa: "Ustedes chicas se ven y suenan bastante molestas. ¿Cuál es el problema? Rakesha, ¿por qué no nos dices primero qué te hizo sentir tan molesta?"

Rakesha repite la afirmación de Emma de que Rakesha no puede ser una princesa. Emma y Annie agregan detalles a la historia de la discusión. La Sra. Denisha escucha, hace preguntas y replantea el problema. Luego les dice: "Realmente hirieron los sentimientos de Rakesha cuando le dijeron que no podía ser una princesa. Rakesha tenía razón. Las personas con cualquier color de piel y cabello pueden ser princesas y otros personajes especiales. Podemos encontrar libros sobre muchos tipos de princesas. Ahora, me quedaré y te ayudaré a pensar en algunas ideas para tu obra esta mañana."^[220]

En las aulas con niños mayores, los maestros pueden usar en el aula la técnica de rompecabezas, un enfoque de aprendizaje en el que los estudiantes de diferentes grupos raciales o étnicos trabajan juntos, de manera interdependiente, para dominar el material. La clase se divide en pequeños grupos de aprendizaje, donde cada grupo es diverso en composición étnica y de género. El material asignado para ser aprendido se divide en tantas partes como haya estudiantes en el grupo, y los miembros de diferentes grupos a los que se les asigna la misma tarea se reúnen para ayudar a desarrollar un informe sólido. Luego, cada alumno aprende su propia parte del material y presenta esta pieza del rompecabezas a los demás miembros de su grupo. Los estudiantes en cada grupo son, por lo tanto, interdependientes en el aprendizaje de todo el material. Una amplia variedad de técnicas, basadas en los principios del aula y a técnica de rompecabezas, se utilizan en muchas escuelas de todo el mundo, y la investigación que estudia estos enfoques ha encontrado que las experiencias cooperativas e interdependientes entre estudiantes de diferentes grupos sociales son efectivas para reducir los estereotipos y prejuicios negativos. (Stephan, 1999).^[221]

This page titled [14.2: El inicio del prejuicio](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafuya](#).

14.3: Resumen

Todos tenemos prejuicios que son parte de nuestras experiencias de vida y visión del mundo. Si nos damos cuenta de nuestros prejuicios ocultos, incluso los que pasan desapercibidos, podemos monitorear e intentar enmendar estas actitudes ocultas antes de que se expresen a través del comportamiento. La investigación sugiere que un cambio en la autoconciencia puede modificar las creencias y actitudes personales y, con el tiempo, reducir la fuerza de los prejuicios inconscientes y llevar a uno a pensar críticamente sobre el prejuicio y la discriminación y tomar medidas para eliminarlo. ^[222]

This page titled [14.3: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

15: La influencia de los estereotipos, prejuicios y la discriminación

Objetivos del capítulo

Después de este capítulo, podrás:

- Definir que son los estereotipos y como disiparlos.
- Formular cómo se puede olvidar el odio.
- Describir y entender el papel de la cultura.
- Explorar cómo encontrar información precisa y obtener un conocimiento esencial de la cultura.
- Obtener y comprender los desafíos creados por la pobreza, independientemente las raíces culturales y étnicas.
- Analizar los mensajes que los niños ven y escuchan en el centro de cuidado infantil.
- Practicar un cuidado culturalmente receptivo.
- Abordar la relevancia cultural al tomar decisiones y adaptaciones culturales.

[15.1: Introducción](#)

[15.2: Los pensamientos se convierten en comportamientos](#)

[15.3: El odio se aprende y se puede “olvidar”](#)

[15.4: Derechos del niño](#)

[15.5: Lo que los niños ven y oyen en ambientes de cuidado infantil](#)

[15.6: Socialización en dos culturas](#)

[15.7: Resumen](#)

This page titled [15: La influencia de los estereotipos, prejuicios y la discriminación](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

15.1: Introducción

Este capítulo comienza describiendo los efectos de los estereotipos. Los estereotipos conducen a información errónea sobre los demás, especialmente cuando venimos de un lugar de dar juicio. Sabemos que el odio se aprende. Esto significa que el odio se puede olvidar. A medida que exploremos este tema, analizaremos la importancia de aprender información precisa y adquirir conocimiento a través del desarrollo de relaciones recíprocas con las familias con las que trabajamos. Analizaremos la importancia de aprender información precisa y adquirir conocimiento. El capítulo pone especial énfasis en la cultura, porque el desarrollo y el aprendizaje tempranos deben ser vistos dentro de un contexto cultural y ocurre a través de contextos sociales, como en familias y comunidades, usando el lenguaje y las experiencias cotidianas (Departamento de Educación de California 2009a). La cultura también "influye en las creencias y los comportamientos de todos". Como muestra la investigación, "la cultura influye en todos los aspectos del desarrollo humano y se refleja en las creencias y prácticas de la crianza de los hijos. (Consejo Nacional de Investigación e Instituto de Medicina 2000, 3).^[223]



Figura 15.1: El desarrollo y el aprendizaje deben verse dentro de un contexto cultural.^[224]

This page titled [15.1: Introducción](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

15.2: Los pensamientos se convierten en comportamientos

Lo que sabemos se convierte en lo que sentimos. Y lo que sentimos afecta nuestro comportamiento. Veamos cómo los estereotipos pueden conducir a la discriminación.

Tabla 15.1: Definiciones ^[225]

Término	Función	Definición
Estereotipo	Cognitiva; pensamientos sobre las personas	Las creencias excesivamente generalizadas sobre las personas pueden conducir a prejuicios
Prejuicio	Afectiva; sentimientos sobre las personas, tanto positivos como negativos	Los sentimientos pueden influir en el trato a los demás.
Discriminación	Comportamiento; el trato de los demás	Mantener estereotipos y albergar prejuicios puede conducir a excluir, evitar y un trato parcial a miembros del grupo.

Estereotipos

Los estereotipos son imágenes distorsionadas de la realidad que generalmente etiquetan a un grupo de cierta manera. Los estereotipos influyen en nuestra percepción, evaluación, juicio y memoria sobre individuos y eventos. Las personas tienden a aprender estereotipos de las personas que los rodean, como sus compañeros y familiares, o de los medios y el entretenimiento. Superar los estereotipos y trabajar para eliminar los prejuicios son procesos continuos.

Es esencial aprender información precisa sobre diferentes grupos de personas (p. Ej., Raza, religión, género) a través de diversas formas (p. Ej., Asistir a eventos culturales). Lo cual, sin embargo, podría reforzar los estereotipos. Conocer a otros que son diferentes a nosotros es muy útil para contrarrestar los estereotipos, cuando nos preocupamos por otras personas que tengan experiencias diferentes, queremos aprender más sobre quiénes son, lo que ayuda a disipar los estereotipos con los que hemos crecido. Es importante recordar que diferente no significa anormal o deficiente.

Para contrarrestar los estereotipos negativos, puede reconocer que tiene un prejuicio o estereotipo, analizar lo que lo manifestó y luego buscar ejemplos positivos que cancelen o refuten la etiqueta negativa. Hacer esto requiere tiempo, franqueza y sensibilidad. En los estereotipos, se hacen suposiciones sobre una persona sobre la base de su pertenencia grupal sin saber si el individuo cumple con esos supuestos. Para evitar los estereotipos, debemos reflexionar sobre nuestras propias creencias sobre todos los aspectos de la crianza de los niños y la educación de la primera infancia. Debemos reconocer nuestras propias creencias y prejuicios sobre grupos específicos de personas que pueden comunicarse involuntariamente con los niños y sus familias. ^[226]

Prejuicio

Los humanos son muy diversos y, aunque compartimos muchas similitudes, también tenemos muchas diferencias. Los grupos sociales a los que pertenecemos ayudan a formar nuestras identidades (Tajfel, 1974). Estas diferencias pueden ser difíciles de conciliar para algunas personas, lo que puede conducir a prejuicios hacia personas que son diferentes. El prejuicio es una actitud negativa y un sentimiento hacia un individuo basado únicamente en su pertenencia a un grupo social particular (Allport, 1954; Brown, 2010). El prejuicio es común contra las personas que son miembros de un grupo cultural desconocido. Por lo tanto, ciertos tipos de educación, contacto, interacciones y construcción de relaciones con miembros de diferentes grupos culturales pueden reducir la tendencia al prejuicio. De hecho, simplemente imaginar interactuar con miembros de diferentes grupos culturales podría afectar los prejuicios. El prejuicio a menudo comienza en forma de un estereotipo. ^[227]

Discriminación

Cuando las personas actúan en base a actitudes prejuiciosas y estereotipos sobre un grupo de personas, este comportamiento se conoce como discriminación. La discriminación es una acción negativa hacia un individuo como resultado de su pertenencia a un grupo particular (Allport, 1954; Dovidio y Gaertner, 2004). Como resultado de tener creencias negativas (estereotipos) y actitudes negativas (prejuicios) sobre un grupo en particular, las personas a menudo tratan mal al objeto del prejuicio.

Diferentes formas de discriminación: Los -ismos

Lamentablemente, hay muchas formas de discriminación. A menudo se hace referencia a ellos con el sufijo –ismo

Racismo

El racismo es prejuicio y discriminación contra un individuo basado únicamente en su pertenencia a un grupo racial específico. El racismo existe para muchos grupos raciales y étnicos. Los negros, latinos, judíos, árabes, asiáticos y nativos americanos experimentan discriminación sistémica en los Estados Unidos. La mayoría de las personas no muestran prejuicios raciales extremos u otros prejuicios sobre las medidas de sus actitudes explícitas (ya que éstas son conscientes y controlables). Sin embargo, las medidas de actitudes implícitas (que son inconscientes e incontrolables) a menudo muestran evidencia de prejuicios raciales de leves a fuertes u otros prejuicios.

Sexismo

El sexismo es prejuicio y discriminación hacia las personas en función de su sexo. Por lo general, el sexismo toma la forma de hombres con prejuicios contra las mujeres, pero cualquiera de los dos sexos puede mostrar sexismo hacia su propio sexo o el opuesto. Al igual que el racismo, el sexismo puede ser sutil y difícil de detectar. Las formas comunes de sexismo en la sociedad moderna incluyen expectativas de roles de género, como esperar que las mujeres sean las que cuidan del hogar. El sexismo también incluye las expectativas de las personas sobre cómo deben comportarse los miembros de un grupo de género. Por ejemplo, se espera que las mujeres sean amigables, pasivas y educativas, y cuando las mujeres se comportan de una manera hostil, asertiva o negligente, a menudo no son bien vistas por violar su rol de género (Rudman, 1998).^[228]

Tabla 15.2 – Otros –ismos

Término	Definición
Capacitismo	Discriminación contra personas con discapacidad o en favor de las personas sin ellas. ^[229]
Edadismo o discriminación por edad	Prejuicios y discriminación hacia individuos basados únicamente en su edad. ^[230]
Clasismo	Discriminación y prejuicio basado en la clase social. ^[231]
Cissexismo	Discriminación o prejuicios que favorecen a las personas cisgénero, personas cuyo género corresponde con su sexo al nacer (discriminación contra las personas transgénero) ^[232]
Heterosexismo	Discriminación contra homosexuales, bisexuales y asexuales a favor de los heterosexuales. ^[233]
Religismo	Prejuicio basado en afiliación religiosa. ^[234]
Pesismo o discriminación por el peso	Prejuicio o discriminación basada en el peso corporal. ^[235]

Homofobia

Otra forma de prejuicio es la homofobia: el prejuicio y la discriminación de los individuos basados únicamente en su orientación sexual. Al igual que el edadismo, la discriminación por edad, la homofobia es un prejuicio generalizado en la sociedad estadounidense que es tolerado por muchas personas (Herek y McLemore, 2013; Nosek, 2005). Los sentimientos negativos a menudo resultan en discriminación, como la exclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero (LGBT) de los grupos sociales, y que los vecinos y compañeros de trabajo eviten a LGBT.^[236]

This page titled [15.2: Los pensamientos se convierten en comportamientos](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

15.3: El odio se aprende y se puede “olvidar”

Los prejuicios y la discriminación persisten en la sociedad debido al aprendizaje social y la conformidad con las normas sociales de la raza dominante, que es la blanca. Los niños aprenden actitudes y creencias prejuiciosas de la sociedad, sus familias, maestros, amigos, los medios de comunicación y otras formas de socialización.

Es importante tener en cuenta que el odio puede comenzar a una edad temprana. Como profesionales en el campo del cuidado en la primera infancia, debemos trabajar para educar y erradicar las ideas y comportamientos negativos que se derivan de él. Ningún niño nace con prejuicio. Nacen con ganas de conectarse con los demás. Así como el amor se aprende cuando los niños son amados y criados, el odio se aprende a través de los mensajes que son tanto verbales como no verbales. Como se aprende el odio, también se puede olvidar. Según la Liga Anti-Difamación, los principales expertos en desarrollo infantil argumentan que el problema comienza temprano.^[237]

Los bebés y los niños pequeños son agudos observadores de la diferencia y cuando esas diferencias no son compatibles, puede generar miedo, lo que puede generar odio si no se lo fomenta adecuadamente. Para la edad preescolar, los niños ya aprendieron estereotipos o adquirieron actitudes negativas hacia "otros": el proceso de contrarrestar esos negativos con positivos también debe comenzar a una edad temprana.

En un artículo de Caryl Stern, "Hablando con niños pequeños sobre prejuicios y discriminación", Stern afirma: "Louise Derman-Sparks, experta en el campo de la atención y educación temprana, señala tres cuestiones importantes que es importante tener en cuenta al hablar con niños sobre prejuicios y discriminación.

1. Los niños no son daltónicos

Es un mito que los niños pequeños no noten las diferencias de las personas, especialmente el color de la piel. De hecho, los niños son muy conscientes de los matices y las tonalidades en nuestra piel, y necesitan explicaciones reales, simples y veraces de estas diferencias. A una edad temprana pueden pedir explicaciones. Es importante que las familias estén bien preparadas para responder.

2. Hablar sobre las diferencias no aumenta los prejuicios en los niños

Ser consciente de las diferencias no es lo mismo que evitar, ridiculizar o temer a diferencias específicas. Además, la conciencia o conocimiento de esto, no conduce a actitudes negativas. Los niños aprenden prejuicios de adultos importantes en sus vidas, de los medios de comunicación, de los libros y de sus compañeros. Las familias necesitan hablar con sus hijos para darles información precisa y reforzar cuando sus comportamientos indican que valoran las diferencias en lugar de tener un prejuicio. Sorprendentemente, muchos adultos tienen problemas para abrirse y abordar el tema. Para estos adultos, es una buena idea practicar la discusión con un adulto antes de hablar con los niños. Sobre todo, las familias deben asegurarse de que sus palabras de sabiduría estén en sintonía con sus acciones. Enviar un mensaje contradictorio solo refuerza los prejuicios y los estereotipos.

3. No es suficiente hablar de similitudes entre las personas.

Si bien queremos que nuestros hijos comprendan las cosas que nos unen como seres humanos, es igualmente importante que comprendan que las características, el lenguaje y las costumbres compartidas se expresan de diferentes maneras. Cuando continuamente les decimos a nuestros hijos: "Mira, ellos hacen eso igual que nosotros". podemos estar dando a entender que las similitudes son las únicas cosas que hacen que "esas" personas sean aceptables.

4. Hablar con los niños sobre la diversidad: niños en edad preescolar

La edad de un niño es uno de los factores más importantes al considerar cómo comenzar una conversación sobre cualquier tema relacionado con prejuicios, discriminación o, simplemente, las cosas que hacen a las personas diferentes. Lo más importante a tener en cuenta es que nunca es demasiado temprano o demasiado tarde para hablar con los niños sobre la diversidad.

Debemos prepararnos para responder a los actos de discriminación, incluso si no son intencionales. Los niños observarán cuidadosamente cómo intervienen los adultos en sus vidas cuando alguien es blanco de un comportamiento hiriente o discriminatorio. El silencio frente a la injusticia transmite la impresión de que los adultos condonan el comportamiento o no lo consideran digno de atención. Debemos dejar en claro a nuestros hijos que los insultos no serán tolerados y explicar el pensamiento detrás de la "tolerancia cero" cuando se trata de prejuicios.^[238]



Figura 15.2: Los niños usan a los adultos como modelos de cómo responder a un comportamiento hiriente. ^[239]

Aprendizaje de información precisa

Aprender información precisa sobre culturas diferentes a la suya requiere persistencia, dedicación, ser abierto y honesto. Explorar sus propios valores, creencias y tradiciones, y aprender el impacto que tienen en usted y la forma en que se relaciona con el mundo, son pasos preliminares que se deben tomar antes de comprender a los demás. Al tomar estos pasos, uno también se vuelve más consciente de sus propios estereotipos, suposiciones y prejuicios (Sue 1998). Hay muchas maneras de buscar un mayor nivel de autoconciencia y reflexionar sobre las experiencias y el lente cultural a través del cual uno ve el mundo.

Adquirir conocimiento

Aumentar su conocimiento cultural es esencial. Las familias son ricas fuentes de información para aprender sobre sus culturas. Es importante entablar conversaciones significativas con las familias. Las habilidades clave que son importantes poseer incluyen: la capacidad de escuchar a otros que son culturalmente diferentes, aprender activamente sobre sus experiencias y respetar las diferencias sin prejuicios (Derman Sparks 1995).



Figura 15.3: El conocimiento se obtiene al escuchar a otros que son culturalmente diferentes. ^[240]

Hay muchas maneras de aprender sobre diferentes grupos de personas. Leer información sobre un grupo cultural es una manera (Phillips 1995), indagar y aprender sobre las diversas prácticas hogareñas de las familias (González Mena 1995) es otra. Es igualmente importante buscar experiencias educativas y de capacitación multicultural (Derman Sparks 1995). Además, es esencial aprender cómo se puede integrar la cultura en el plan de estudios y el entorno del aula (Derman Sparks 1995). ^[241]

This page titled [15.3: El odio se aprende y se puede “olvidar”](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafuya](#).

15.4: Derechos del niño

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño se aplica a todos los niños, independientemente de su raza, religión o habilidades; cualquier cosa que piensen o digan, o de cualquier tipo de familia de la que provengan. No importa dónde vivan los niños, qué idioma hablen, qué hacen sus familias, si son niños o niñas, cuál es su cultura, si tienen una discapacidad o si son ricos o pobres. Ningún niño debe ser tratado injustamente sobre ninguna base. (UNICEF 1990, 1)

A simple vista, la necesidad de plantear el racismo, el clasismo o el sexismo parecería ser incongruente al mismo tiempo que hablar de cuidado de niños. Sin embargo, lamentablemente, es necesario. Los prejuicios, la discriminación y la inequidad social entran en la vida de los niños de varias maneras. Ya sea por raza, cultura, género, nivel económico o estructura familiar, estas actitudes y realidades tienen un efecto negativo y perjudicial en la calidad de vida y el desarrollo.

Aunque la familia inmediata y extendida del niño proporciona el ambiente primario de socialización para los niños en su primera infancia, los prejuicios, la discriminación y la inequidad social provienen de fuera de la familia. Los profesionales que brindan a los niños y sus familias una gama de servicios (por ejemplo, proveedores de cuidado infantil, personal médico, trabajadores sociales) son una fuente de mensajes que transmiten la forma de vida de quien es más importante y de quien menos. Algunos de estos mensajes son obvios, algunos son sutiles e, irónicamente, muchos no son intencionales. Algunos mensajes negativos provienen de las actitudes y comportamientos de los profesionales. Muchos provienen de la dinámica estructural de las organizaciones en las que trabajan los profesionales de servicios humanos, incluidos los educadores de la primera infancia. Estos mensajes negativos pueden incluir políticas, procedimientos y creencias no examinadas que crean ventajas para algunos grupos y desventajas para otros grupos.

El efecto acumulativo de los mensajes sobre quién importa (más o menos) influye gradualmente en cómo los niños comienzan a entenderse y sentirse acerca de sí mismos y de los demás, incluso en el primer año de vida. Los mensajes también afectan su calidad de vida. La comprensión de las diversas formas de discriminación, prejuicio e inequidad y cómo influyen en los niños es fundamental para contrarrestar el daño potencial al desarrollo saludable. La comprensión crece de la conciencia, el primer paso para practicar una atención culturalmente sensible y sin prejuicios que fomenta el desarrollo de todos los niños y sus familias. ^[242]



Figura 15.4: Incluso los primeros mensajes influyen en cómo se sienten los niños acerca de sí mismos y de los demás. ^[243]

Responsabilidades éticas para las familias

El *Código de Conducta ética y declaración de compromiso*, la *Asociación Nacional para la educación de niños pequeños* comparte los valores centrales que subrayan el comportamiento ético en el campo del cuidado y educación en la primera infancia. Estos son:

- “Apreciar la infancia como una etapa única y valiosa del ciclo de la vida humana.
- Basar nuestro trabajo en el conocimiento de cómo los niños se desarrollan y aprenden.
- Apreciar y apoyar el vínculo entre el niño y la familia.
- Reconocer que a los niños se los entiende y apoya mejor en el contexto de la familia, la cultura, la comunidad y la sociedad.
- Respetar la dignidad, el valor y la singularidad de cada individuo (niño, miembro de la familia y colega).
- Respetar la diversidad de los niños, las familias y los colegas.
- Reconocer que los niños y adultos alcanzan su máximo potencial en el contexto de las relaciones basadas en la confianza y el respeto.”

También detallan las responsabilidades éticas que tienen los educadores de la primera infancia que afirman el compromiso de los valores fundamentales. En la sección que comparte las responsabilidades éticas con las familias, se incluyen los siguientes:

- Dar la bienvenida a todos los miembros de la familia y aliente su participación en el programa.
- “Respete la dignidad y las preferencias de cada familia y haga un esfuerzo por aprender sobre su estructura, cultura, idioma, costumbres y creencias para garantizar un ambiente culturalmente consistente para todos los niños y sus familias”.
- Respetar los valores de crianza de las familias e involucrarlas en la toma de decisiones para sus hijos.
- Hacer todo lo posible por comunicarse efectivamente con las familias en un idioma que entiendan.
- Tomar en cuenta las opiniones de las familias cuando planifique e implemente el programa.

Y en la parte de la declaración del compromiso de la declaración de posición, dos de los compromisos que hacen los educadores en la primera infancia incluyen:

- Respetar y apoyar a las familias en su tarea de fomentar el desarrollo de los niños.
- Comprometerse a un proceso continuo de autorreflexión, dándose cuenta de que las características personales, los prejuicios y las creencias tienen un impacto en los niños y sus familias.” [244]

This page titled [15.4: Derechos del niño](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

15.5: Lo que los niños ven y oyen en ambientes de cuidado infantil

Los mensajes sobre quién importa o quién no importa, y quién importa más, son vías importantes de prejuicio e inequidad. El entorno visual y auditivo de los programas de educación de la primera infancia comunica muchos de estos tipos de mensajes. Esto es importante porque los niños pequeños están comenzando a acumular y procesar información sobre ellos mismos y los demás. Y esta conciencia comienza muy temprano. Por ejemplo, desde los seis meses, los bebés comienzan a notar diferencias en el color de la piel (Bronson y Merryman 2009; Katz 1976). Notar, prestar atención o tener curiosidad sobre las diferencias y similitudes en su entorno no es un signo de prejuicio emergente, sino más bien una característica de cómo aprenden todos los niños.

Las imágenes inexactas y estereotipadas de personas como ellos son un tipo de prejuicio que los niños pequeños pueden encontrar en el programa de cuidado temprano. Esas imágenes comunican información errónea sobre sus propias identidades sociales, lo que daña su sentido de desarrollo de sí mismos y sus familias. Los niños necesitan fotografías, carteles e imágenes precisas y auténticas de sí mismos y sus familias. Para comenzar a desarrollar actitudes positivas hacia personas diferentes a ellos, los niños también necesitan imágenes precisas sobre personas diferentes a ellos. No necesitan información errónea de imágenes comercializadas, estereotipadas o de dibujos animados de personas. La visibilidad (o la falta de ella) es otra vía poderosa de prejuicio e inequidad.

Cuando los niños ven imágenes de personas que se parecen a ellos, reciben un mensaje positivo para su autoconcepto. Sin embargo, ver solo imágenes similares a ellos transmite un segundo mensaje negativo: solo las personas como ellos existen o son importantes. Por el contrario, los niños pequeños que no ven imágenes de personas similares a ellos en el entorno de cuidado y aprendizaje temprano reciben el mensaje de que no importan tanto como las personas cuyas imágenes e idiomas son visibles. Experimentar la invisibilidad en un programa de educación de la primera infancia es especialmente perjudicial, ya que es una de las primeras instituciones sociales con las que se encuentran los niños desde muy pequeños.

El equilibrio numérico de imágenes que reflejan diversas identidades raciales, familias y formas de vida culturales también transmite mensajes sobre quién importa y quién importa más. Cuando la mayoría de las imágenes en un entorno de la primera infancia reflejan la forma de vida definida por el grupo dominante en la sociedad como "la forma normal o correcta de vivir", el mensaje transmitido es que el grupo dominante es el más importante. Cuando la forma de vida de un grupo cultural se convierte en el estándar para todos los demás, se siembran las semillas de la ventaja y desventaja racial y cultural.

Además del entorno visual, los sonidos de un programa también transmiten información sobre la forma de vida de la familia de quién importa o no. El idioma del programa es la fuente de sonido más obvia, y puede o no ser lo que los niños escuchan en casa. Escuchar un idioma diferente al del hogar crea un ajuste más complejo y desafíos de desarrollo para los niños pequeños que el que experimentan aquellos cuyo idioma del hogar coincide con el idioma del programa. Del mismo modo, los sonidos de la música y las canciones pueden o no evocar la seguridad del hogar, dependiendo de cuán similares o diferentes sean de lo que un niño está acostumbrado.

Un creciente cuerpo de investigación también indica que la información errónea y los prejuicios sobre la identidad social perjudican el desarrollo de los niños (por ejemplo, Derman-Sparks y Ramsey 2004; Tatum 2003). El impacto negativo es acumulativo: proviene no solo de mensajes de prejuicio directo, sino también del efecto de microagresiones, breves intercambios cotidianos que envían mensajes denigrantes a ciertas personas debido a su pertenencia a grupos, así como mensajes de invisibilidad sobre quiénes son.

Los niños reciben tanto mensajes abiertos como mensajes encubiertos, aquellos que están disfrazados y sutiles y, a menudo, racionalizados de maneras que conducen a la aceptación social en muchas formas.^[245] También están expuestos a prejuicios y acciones discriminatorias en su vida diaria. Todo esto se acumula y se vuelve tóxico para el sentido de identidad, el bienestar y la competencia de los niños. Un ambiente sin prejuicios es una condición necesaria para fomentar el desarrollo de la identidad saludable y las actitudes positivas de cada niño sobre la diversidad. Sin embargo, el entorno visual y auditivo es solo un componente de los programas culturalmente receptivos.^[246]

This page titled [15.5: Lo que los niños ven y oyen en ambientes de cuidado infantil](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

15.6: Socialización en dos culturas

El uso generalizado del cuidado grupal y familiar fuera del hogar significa que, por primera vez en la historia de la humanidad, la familia, nuclear y extendida, ya no es el único entorno primario de crianza de niños en la primera infancia. Esto significa que, en los primeros años, cientos de miles de niños experimentan dos contextos culturales diferentes todos los días: el de la familia y el del cuidado y educación en la primera infancia. Así, se interrumpe la continuidad cultural, la consistencia de las prácticas culturales, en la crianza de los niños.

Prestar atención a la continuidad y la discontinuidad cultural entre el hogar y los programas de educación de la primera infancia es un tema central en un enfoque culturalmente receptivo. Cuando las experiencias de un niño caen en un continuum de continuidad-discontinuidad depende del grado de similitud o diferencia entre la dinámica cultural específica de su familia y las del programa de la primera infancia. Estos incluyen fundamentos como muebles, equipos, organización espacial, procedimientos de atención, lenguaje y cómo los miembros del personal interactúan con los niños y entre ellos. Algunos niños experimentan un alto grado de continuidad, mientras que otros experimentan un alto grado de discontinuidad. Mientras más discontinuidad enfrentan los niños, más descubren que lo que están aprendiendo en su familia sobre cómo estar en el mundo no les funciona en el programa de cuidado y educación.

La discontinuidad entre los dos entornos de socialización primaria de niños muy pequeños puede tener efectos negativos en los ellos. El grado de familiaridad o desconocimiento de las prácticas de cuidado de un programa hace que sea más fácil o más difícil para los niños adaptarse, construir relaciones sólidas, actuar, sentirse competentes, y sentirse seguros. También se sabe que una fuente primaria del sentido de pertenencia, seguridad y empoderamiento de un niño en un programa de educación de la primera infancia proviene de la mayor continuidad posible con la que los niños experimentan en su cultura en el hogar.



Figura 15.8: La continuidad entre la cultura del hogar y el programa de ECE es importante.^[247]

Los niños pequeños progresan cuando un programa de primera infancia respeta e integra los idiomas y las culturas de su hogar en todas sus operaciones. En tales programas, los niños pueden aprender y desarrollarse porque se sienten "apoyados, que se fomenta el desarrollo y conectados no solo a sus comunidades y familias de origen, sino también a los maestros y al entorno educativo" (NAEYC 1995, 2). En resumen, cuando la cultura del hogar de un niño (incluido el idioma) difiere significativamente de la cultura de su programa de cuidado de niños, no tiene la oportunidad de mejorar.^[248]

This page titled [15.6: Socialización en dos culturas](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

15.7: Resumen

Los estereotipos que las personas tienen sobre los demás pueden contribuir al desarrollo de prejuicios. Ese prejuicio puede convertirse en discriminación, la cual excluye a otros y lleva a un trato desigual. Esa discriminación incluye, racismo, sexismo, capacitismo, edadismo, clasismo, cissexismo, heterosexismo, religismo, pesismo y homofobia. Pero el prejuicio se aprende y, por lo tanto, se puede desaprender. Podemos enseñar a los niños información precisa sobre los demás.

También debemos ser conscientes del impacto que la educación temprana y los ambientes de cuidado tienen en los niños y la forma en que se ven a sí mismos y a sus familias. Para muchos niños, esto implica la interrupción de su continuidad cultural. Los educadores deben trabajar para proporcionar una comunidad solidaria para los niños y sus familias.

This page titled [15.7: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

16: La historia e influencia del privilegio sistémico, internalizado y la opresión

Objetivos del capítulo

Después de este capítulo, podrás:

- Diferenciar privilegio y poder
- Dar ejemplos de privilegios
- Analizar el privilegio como marco de prácticas
- Describir el marco culturalmente receptivo basado en el marco de la fuerza
- Definir paradigmas y analizar por qué el paradigma de diversidad orientado al déficit necesita ser cambiado

[16.1: Introducción](#)

[16.2: Privilegio como marco de prácticas](#)

[16.3: El viaje hacia la equidad](#)

[16.4: Practicas para comprometer la diferencia, el privilegio y el poder](#)

[16.5: El lente culturalmente receptivo](#)

[16.6: Crear un cambio de paradigma](#)

[16.7: Resumen](#)

This page titled [16: La historia e influencia del privilegio sistémico, internalizado y la opresión](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel](#), [Emily Elam](#), [Jennifer Paris](#), & [Maricela Tafoya](#).

16.1: Introducción

Cada persona es única. Esta declaración simple y algo obvia tiene implicaciones significativas cuando consideramos los desafíos asociados con trabajar juntos, crear comunidad y tomar decisiones en colaboración.

La investigación sobre la dinámica del grupo ha demostrado que mayores grados de diferencia en los entornos sociales se correlacionan con una mayor resiliencia (Lozano, 2007) e incluso con la creatividad (Simonton, 1999). Page (2007) ha demostrado además que los grupos que muestran una amplia gama de perspectivas y enfoques para la resolución de problemas generalmente superan significativamente a los grupos de expertos con ideas afines en la resolución de problemas desafiantes.^[249]

Esto es extremadamente importante para recordar en el campo de la educación en la primera infancia. Necesitamos múltiples y diferentes opiniones sobre los niños y cómo resolver los problemas que puedan surgir en nuestro tiempo con los niños.



Piensa en esto...

¿Te imaginas cómo sería el cuidado de niños en ambientes de la primera infancia si nunca tuviéramos opiniones o procesos de pensamiento diferentes?

¿Cómo sería si no hubiera múltiples opciones para que las familias elijan el currículo y el ambiente?

Las mismas formas de diferencia que mejoran la capacidad de recuperación, la creatividad y la capacidad de resolver problemas también pueden conducir a importantes desafíos y conflictos sociales. Esta es la contradicción de la diversidad. A lo largo de la historia, la diversidad ha proporcionado la materia prima para la evolución del lenguaje, la filosofía y la innovación social y material. Y al mismo tiempo, los humanos a menudo han usado la diferencia (por ejemplo, color de piel, sistemas de creencias espirituales, sexo, estilos de aprendizaje, afiliación política, orientación sexual, etc.) como base para la opresión y la violencia. La historia humana y la época actual ofrecen innumerables ejemplos de persecución sobre la base de las diferencias. Esta historia y legado de opresión ha llevado a un patrón donde muchas formas de diferencia están culturalmente aisladas y oprimidas. En ausencia de relaciones auténticas y recíprocas a través de la diferencia, perdemos el potencial creativo, la adaptabilidad y la capacidad de recuperación que la diversidad puede aportar.^[250]

This page titled [16.1: Introducción](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

16.2: Privilegio como marco de prácticas

El objetivo debe ser mejorar nuestra capacidad colectiva para comprometernos con la diferencia, para fortalecer las relaciones y mejorar la salud de los sistemas que habitamos. El siguiente marco describe un sistema analítico y una forma de práctica que llamamos *Privilegio como práctica*. Los objetivos específicos de este marco incluyen:

- Profundizar y expandir nuestra capacidad de autoconciencia
- Fomentar nuestra capacidad de comprender nuestra particular singularidad para comprender mejor cómo cada uno de nosotros progresa.
- Aprender a reconocer cómo las estructuras, normas y procesos sistémicos prefieren ciertas diferencias sobre otras
- Aprender a identificar grados de privilegio y reconocer cómo interactúan las identidades múltiples (interseccionalidad) en diferentes sistemas sociales
- Desarrollar la capacidad de uso de nuestro privilegio y poder, para beneficiar la salud y el bienestar de los sistemas que habitamos
- Abordar los impactos de las formas históricas y actuales de opresión y trauma.

La opresión sistémica

Como se describe a lo largo de este libro, la diversidad es un simple hecho de la vida. La diferencia existe en todos los sistemas y tiene la capacidad de ser la materia prima para la adaptación, la creatividad y la resiliencia. Sin embargo, en muchos sistemas sociales, encontramos que el poder acumulado se usa para oprimir, homogeneizar y asimilar expresiones de diferencia que no se ajustan a la perspectiva o ideología dominante. Este patrón causa daño, limita el potencial de las personas en el sistema y, en consecuencia, disminuye la sabiduría y la creatividad del grupo. Comprender las dinámicas y procesos primarios asociados con este patrón puede ser útil para desarrollar nuestra capacidad de interactuar de manera diferente, teniendo en cuenta el bienestar. La Figura XX a continuación ilustra el patrón común y la progresión por la cual ciertas diferencias acumulan poder en los sistemas sociales.



Figura 16.1: El círculo verde en este diagrama representa cualquier sistema social (una organización, comunidad, escuela, familia, etc.). La progresión que se muestra en el círculo comienza con la diferencia e ilustra un patrón común mediante el cual los individuos que incorporan ciertas características acumulan poder.^[251]

Esta progresión se puede utilizar para rastrear una variedad de diferencias (internas, externas, socialmente construidas, etc.) a medida que se desarrollan en una variedad de diferentes sistemas sociales en diferentes escalas. Al igual que cualquier marco conceptual, los patrones iluminados por esta progresión pueden ser útiles para comprender la dinámica del poder y los privilegios, y es importante recordar que esta representación es una interpretación simplificada de la dinámica del sistema complejo.^[252]

Se puede encontrar un ejemplo de opresión y privilegios sistémicos entre los jóvenes negros.^[253] A continuación, se describe información sobre cómo la opresión y el privilegio han impactado las vidas de los niños reunidos por la Oficina de Head Start.



Figura 16.2: Existen disparidades educativas preocupantes para los niños negros.^[254]

La programación de calidad en los programas para la primera infancia incorpora el conocimiento y el respeto por las culturas de las familias y la implementación de las mejores prácticas, incluidos los entornos de aprendizaje de calidad, la enseñanza intencional y las estrategias de participación familiar. Cuando estas piezas del programa están en su lugar, apoyan mejor el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños.

Sin embargo, estas piezas del programa no siempre están en su lugar para TODOS los niños. La evidencia ha estado creciendo sobre las disparidades educativas que enfrentan los niños negros. Muchos no se han beneficiado de lo que se sabe sobre la conexión entre la programación culturalmente receptiva y el desarrollo infantil. Ha habido informes sobre sus tasas desproporcionadamente altas de suspensión y expulsión de preescolar. Los educadores y los encargados de formular políticas han hecho comentarios negativos sobre la preparación escolar de los jóvenes negros.

También ha aumentado la conciencia sobre el contexto social en el que viven los hombres negros. Los medios de comunicación y los informes gubernamentales han documentado la brecha entre las realidades de su vida cotidiana y el sueño americano. Los hechos son sorprendentes: en comparación con los estadounidenses blancos, los hombres negros tienen más probabilidades de vivir en la pobreza, vivir con un solo padre, abandonar la escuela secundaria y estar desempleados (My Brothers Keeper Task Force, 2015). En conjunto, estos hechos dan fe de los desafíos persistentes que enfrentan los hombres negros, comenzando a una edad temprana.

“

Ni el Código postal ni el tono de la piel deben predeterminar la calidad de las oportunidades de un niño; sin embargo, demasiados niños de familias de bajos ingresos y estudiantes [negros] en particular, no tienen acceso a educación temprana de alta calidad, lo que puede hacer que sean menos propensos a ingresar a la escuela primaria estando preparados para ser exitosos.

— David J. Johns, Director Ejecutivo, Iniciativa de la Casa Blanca sobre la Excelencia Educativa para Afroamericanos, citando hallazgos de investigación (Ackerman & Barnett, 2007)^[255]

La investigación ha hecho notar una brecha de oportunidad educativa. El potencial humano se produce cuando se construyen fortalezas, y el trabajo de la educación de la primera infancia es hacer precisamente eso. Pero para muchos niños, su potencial no se da a una edad temprana. Y el problema no es con ellos; su potencial está sin explotar porque, en palabras de muchos educadores y formuladores de políticas, existe una "brecha de oportunidad" (Duncan, 2014). Algunos dicen que la brecha de oportunidades se desarrolla a los 9 meses de edad, especialmente para los hombres negros (Aratani, Wight y Cooper, 2011 como se cita en Iruka, 2013), y la brecha está bien documentada en los años preescolares, cuando estas disparidades juegan un papel importante en la preparación escolar.



El término brecha de oportunidad se refiere a las disparidades bien documentadas en las oportunidades educativas asociadas con la raza, el origen étnico, la clase, la riqueza de la comunidad y otros factores. — Departamento de Educación de los Estados Unidos, recopilación de datos de la Oficina de derechos civiles, 2014 ^[256]

El término "brecha de rendimiento" se usa ampliamente para referirse a las disparidades en el desempeño educativo de los niños negros u otras minorías. A menudo se cita con respecto a los puntajes de los exámenes en lectura y matemáticas para niños mayores y en el conocimiento de vocabulario para preescolares. A menudo, las razones detrás de una brecha en el rendimiento se mencionan erróneamente como entornos domésticos inadecuados o niños incapaces de aprender habilidades básicas que se retrasan cada vez más. Tal razonamiento parece "culpar a la víctima" y se basa en el déficit de pensamiento. El término brecha de oportunidad claramente asigna responsabilidad a esas entidades, como la primera infancia y los ambientes escolares que son responsables de proporcionar igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Es cierto que hay muchas poblaciones de niños que experimentan una brecha de oportunidades, a menudo se les denomina en conjunto niños minoritarios o niños de color. Junto con el aumento de la conciencia pública sobre el contexto social negativo que afecta a los negros, el enfoque del proyecto fue desencadenado por informes sobre las tasas desproporcionadas de expulsión y suspensión de niños en edad preescolar, y niños negros en particular.

- Los niños negros fueron expulsados del preescolar el doble a comparación de la tasa de niños blancos según los datos nacionales de 2005. Los niños constituyeron el 91% de los expulsados, y los niños en edad preescolar fueron expulsados a un índice tres veces mayor que el de los niños en kínder a 12º grado (Gilliam, 2005).
- En 2011, los datos nacionales indicaron que los niños negros constituían el 18% de la matrícula preescolar, pero el 48% de los niños en edad preescolar fueron suspendidos más de una vez. Los niños recibieron más de tres de cada cuatro suspensiones preescolares fuera de la escuela (Departamento de Educación de los Estados Unidos, Oficina de Derechos Civiles, 2014).

Por decir lo menos, estos datos fueron impactantes para el público, los educadores y los responsables políticos. Cuando los preescolares son expulsados o suspendidos, las consecuencias son grandes. Se están perdiendo oportunidades de aprendizaje que los prepararían para el éxito en la escuela. Además, su autoestima y autoeficacia se ven comprometidas, lo que afecta su aprendizaje.

¿Qué hay detrás de estas estadísticas? La investigación (Gilliam, 2005) identificó factores que predijeron la expulsión de niños, incluida una jornada escolar prolongada y una alta proporción de maestros por niño. Los factores específicos del aula asociados con altas tasas de expulsión son:

- Estrés laboral del maestro según lo informado por el personal, como "El comportamiento en el aula de este niño ...
 - interfiere con mi capacidad de enseñar de manera efectiva."
 - puede resultar en que alguien resulte herido o dañe la propiedad "
 - no es probable que mejoren significativamente".
- Las prácticas apropiadas para el desarrollo fueron poco frecuentes
 - Uso diario de hojas de trabajo y tarjetas
 - Obras dramáticas una vez al mes o nunca

El investigador concluyó que los maestros necesitaban ayuda para manejar conductas desafiantes y que una intervención de consulta de salud mental sería particularmente alentador y económico.

Se podría tomar otra perspectiva para interpretar los comportamientos desafiantes; desde una perspectiva basada en la fuerza, esto estaría en línea con algunos de los pensamientos actuales sobre la investigación del desarrollo (Cabrera, 2013 a). También es importante que el campo de la educación de la primera infancia reconozca la importancia de los maestros para estar profundamente arraigados en la comprensión de cómo crecen y se desarrollan los niños, y se los educa y capacita para guiar eficazmente los comportamientos de los niños. Una herramienta que los maestros pueden usar es el Marco basado en la fuerza culturalmente sensible (CRSB Culturally Responsive Strength-Based), que se describe más adelante en este capítulo.

Varias preguntas surgieron de los resultados de la investigación. Cuando los niños negros se matriculan en preescolar, ¿cómo son sus experiencias? ¿Son de alta calidad? Las respuestas no fueron muy alentadoras y ayudaron a explicar la brecha de oportunidades. Aunque los resultados positivos para los niños se basan en el respeto a su cultura y en la implementación de prácticas apropiadas para el desarrollo, estos elementos a menudo faltan o disminuyen en los ambientes preescolares de los niños negros (Barnett, Carolan y Johns, 2013). ^[257]



Asa Hilliard, profesor negro de psicología educativa, enmarcó la brecha de oportunidad de una manera algo diferente en su trabajo (2003). "Hay una brecha [además de la brecha de logros], una que rara vez se reconoce. Es una brecha que ha sido sumergida en el diálogo sobre inteligencia y logros debido al paradigma de la incapacidad humana, especialmente pesimista con respecto a los estudiantes africanos. Esta brecha es la de calidad de servicio." ^[258]



Piensa en esto...

¿Puedes pensar en otros ejemplos de privilegio y opresión? En caso afirmativo, ¿cuáles son? Si no, ¿Qué podría significar esto?

16.3: El viaje hacia la equidad

Como se mencionó anteriormente en este libro, ser culturalmente receptivo y tener una actitud equitativa no es un viaje simple o corto. Esperamos que, este libro y el curso para el que lo está utilizando le haya brindado información y oportunidades para reflexionar sobre la importancia de que los educadores de la primera infancia participen en este proceso con un corazón y una mente abiertos.

A medida que se da cuenta de su propia cultura, la importancia de formar asociaciones sólidas con las familias y relaciones auténticas con los niños con los que trabaja, y reconoce su papel como educador de la primera infancia como defensor de la justicia social y la equidad, puede ir incluso un poco más allá en su reflexión sobre la importancia de la diversidad y la equidad. Este capítulo introduce el proceso de reflexionar sobre los privilegios y el poder y cómo esos conducen a la opresión en nuestra sociedad y también cómo aquellos con privilegios y poder pueden usarlos para hacer cambios hacia sistemas y ambientes más equitativos en toda la sociedad (incluida la educación de la primera infancia).

Este proceso rara vez es cómodo o sencillo. Nuestro objetivo no es echar la culpa o encontrar culpables, sino alentar un compromiso respetuoso y reflexivo, y una reflexión abierta que sea apropiada para el lugar en el que se encuentra en su viaje personal hacia la equidad.

This page titled [16.3: El viaje hacia la equidad](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

16.4: Practicas para comprometer la diferencia, el privilegio y el poder

Comprender el patrón de por qué aquellos en el poder continúan manteniéndose en el poder es fundamental para nuestra capacidad de intervenir y crear algo diferente. Si bien hay muchos casos de opresión intencional y minimización de las diferencias, también hay muchas situaciones en las que los individuos del grupo principal desconocen su propio privilegio e inconscientemente apoyan y refuerzan el status quo.

Parte de la práctica de involucrar la diferencia de manera diferente, implica perfeccionar nuestras habilidades de seguimiento y observación; aprendiendo a reconocer los patrones asociados con los sistemas que minimizan y oprimen las diferencias. Además de mejorar nuestras habilidades de conciencia y análisis, también es fundamental que desarrollemos habilidades, capacidad y coraje para interrumpir el arquetipo del sistema dominante; utilizando el privilegio y el poder que tenemos para encontrar lugares en los sistemas donde podamos aprovechar el cambio para hacer que el sistema sea más saludable. Esto podría implicar cambiar nuestros propios comportamientos, iluminar e influir en la dinámica del sistema, o atender los impactos de la marginación y la opresión.



Para recordar: Privilegio y Poder

Privilegio es un sistema de ventajas, oportunidades y opciones que no están disponibles para todos.

1. El privilegio es **contextual**. Todos nos movemos entre subsistemas donde tenemos diferentes grados de privilegio (por ejemplo, “en una reunión social, mi naturaleza extrovertida me ofrece más privilegios que cuando estoy en retiro silencioso”).
2. El privilegio **innerecido o no ganado** no se debe al mérito, la integridad o elección personal (Por ejemplo, “Tengo un abanico de opciones y ventajas disponibles porque nací como una persona blanca en este país”).
3. El privilegio rara vez existe en un estado de “tener” o “no tener”. Es importante recordar que todos tenemos **grados de privilegio**.

Poder es la capacidad de ejercer influencia o control en un sistema.

- El poder puede acumularse a partir de privilegios innerecidos. También puede ganarse, como resultado de la integridad personal (por ejemplo, las acciones valientes de una persona pueden generar respeto, oportunidades e influencia).
- El poder se puede usar para minimizar y oprimir la diferencia (a nivel individual, grupal y del sistema) y crear normas/estructuras que confieran privilegios y poder no ganados a unos pocos que incorporan ciertas características. Esto es **poder-sobre**.

El poder también se puede usar para crear alianzas y colaboraciones para cambiar la ideología de la opresión transformando las normas y estructuras que de otro modo preferirían ciertas diferencias. Esto es **poder-con**.^[259]

En muchas conversaciones sobre diversidad, los términos poder y privilegio han adquirido una connotación negativa. Y aunque el poder se usa a menudo para reforzar el status quo, minimizar y oprimir la diferencia, y crear normas / estructuras que confieren privilegios y poder no ganados a unos pocos seleccionados, también se puede usar para interrumpir esos ciclos y crear sistemas más saludables.

Como ejemplo, descubrimos la siguiente historia sobre una mujer blanca que entró en una popular tienda de ropa para mujeres. Después de pasear por la tienda, se dio cuenta de que todos los modelos en las grandes fotos brillantes en las paredes eran blancos. Después de reflexionar un poco, se acercó al gerente de la tienda y señaló este patrón y sugirió que se cambiaran las fotos para incluir mujeres de color. Ella dijo que no compraría en una tienda que no estaba haciendo un esfuerzo por romper los patrones a menudo inconscientes del privilegio blanco. El cliente fue un poco más allá y solicitó presentar una queja formal ante la sede

corporativa. Al salir de la tienda, la cliente fue detenida por un empleado de color que le dijo que había estado esperando años a que una persona blanca finalmente señalara ese patrón y utilizara su privilegio y poder blancos para hacer un cambio. Explicó que, como mujer de color, cualquier crítica que pudiera ofrecer sobre las identidades raciales representadas en las fotos podría fácilmente justificarse mediante la "hipersensibilidad" o un "aire de resentimiento".

Esta historia de solidaridad ilustra una práctica diferente para comprometer la diferencia, el privilegio y el poder. En lugar de usar el privilegio no ganado y el poder asociado con su posición para reforzar el status quo (o simplemente ignorar el problema por completo), el cliente en este ejemplo usó su poder para intentar interrumpir el ciclo de opresión. ^[260]



Piensa en esto...

¿Cómo se vería este proceso en ambientes del cuidado temprano?
¿Cómo podrían los profesionales de la primera infancia observar de cerca su ambiente para garantizar que todos estén representados de manera equitativa?

This page titled [16.4: Practicas para comprometer la diferencia, el privilegio y el poder](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

16.5: El lente culturalmente receptivo

También puede usar el Marco basado en la fuerza culturalmente sensible (CRSB Culturally Responsive Strength-Based), que Head Start utiliza, para abordar la diversidad. Este marco presenta el panorama general e identifica las piezas del programa que apoyan el crecimiento y el desarrollo de todos los niños.

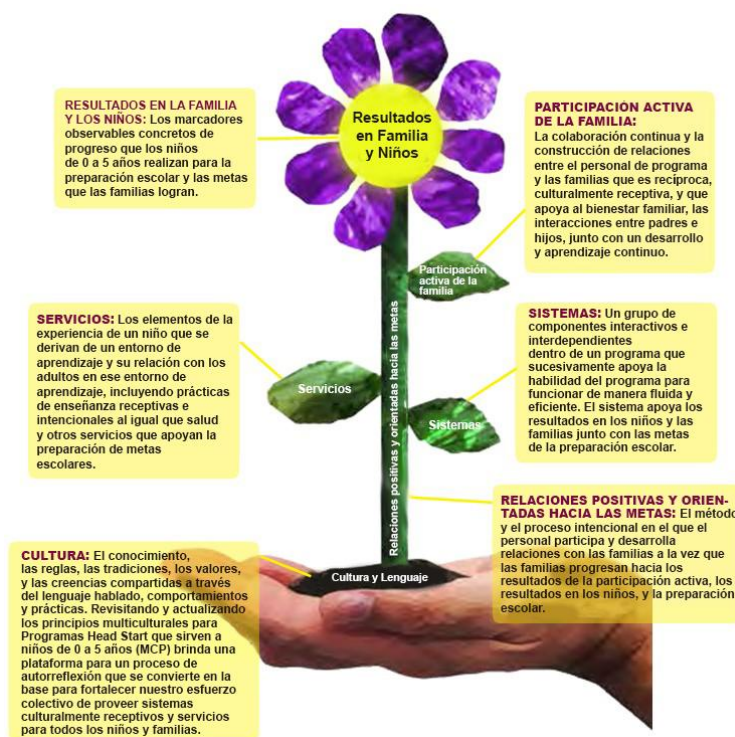


Figura 16.3: Los elementos del Marco CRSB.^[261]

Junto con un enfoque culturalmente receptivo, el Marco CRSB es un enfoque basado en la fortaleza. El enfoque se centra en lo que los niños saben y pueden hacer en lugar de lo que no pueden hacer o lo que no saben. Se enfatizan las fortalezas culturales, familiares e individuales, no solo las intervenciones negativas y propuestas para "solucionar el problema" que reside en los niños, sus familias y/o sus comunidades.

“

El enfoque de fortalezas tiene una calidad contagiosa e intuitivamente tiene sentido para aquellos que reflejan una actitud de “vaso medio lleno” en la vida. — Hamilton & Zimmerman, 2012.

Si pedimos a las personas que busquen deficiencias, generalmente, las encontrarán, y su visión de la situación se verá afectada por esto. Si les pedimos a las personas que busquen aciertos, también los encontrarán, y su visión de la situación se verá afectada por esto. — Kral, 1989 (citado en Hamilton & Zimmerman, 2012)^[262]

El Marco CRSB debe usarse con el entendimiento de que los niños están influenciados por muchos entornos, como se representa en un modelo de sistemas bioecológicos. Un modelo de sistemas bioecológicos captura la variedad de entornos que impactan el desarrollo individual a lo largo de la vida. Los niños pequeños no viven en el vacío, sino que coexisten en muchos entornos que afectan su desarrollo, comenzando con la familia, extendiéndose a la comunidad y llegando a las esferas económica y política.

**Piensa en esto...**

También hay un privilegio en torno al estado socioeconómico. ¿Cómo la siguiente información cambia su perspectiva sobre las metas futuras y actuales de los niños con diferentes estados socioeconómicos? Como maestro, ¿Qué vas a pensar sobre esto?

Un estudio realizado por Dumais (2005) encontró que:

- Los padres de clase alta se sienten más cómodos en entornos académicos y sienten que la educación es una parte importante de sus vidas y las de sus hijos.
- Los padres de nivel socioeconómico más bajo (SES socio-economic status) tenían más probabilidades de creer que poder contar, dibujar, están tranquilo y conocer las letras antes del kínder es muy importante o esencial.
- Más padres de nivel socioeconómico (SES) más bajo (18%), que del más alto nivel socioeconómico (7%) informaron que no participaron en la educación de sus hijos porque no encontraron nada interesante allí.
- El 10% de los padres del SES más bajo informaron que no se sentían bienvenidos en la escuela de sus hijos, en comparación con solo el 3% del SES más alto.

El 56% de los padres del SES más bajo esperaban que sus hijos obtuvieran una licenciatura, mientras que el 95% de los padres del SES más alto esperaban lo mismo. ^[263]

This page titled [16.5: El lente culturalmente receptivo](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

16.6: Crear un cambio de paradigma

Un paradigma son los supuestos, conceptos, valores y prácticas que influyen en cómo las personas ven el mundo. Los paradigmas han sido moldeados a lo largo de la vida por muchas influencias que incluyen familias, escuelas, experiencias sociales y profesionales, y los medios de comunicación. Cada uno de nosotros construye sus propios paradigmas. Los paradigmas en torno a la diversidad a menudo están orientados al déficit, centrándose en problemas y vulnerabilidades en la población que se está considerando. Estos ponen énfasis en lo que les falta a las personas y familias de esa población.

Con demasiada frecuencia, los formuladores de políticas, los educadores y los medios de comunicación consideran que los niños y sus familias en poblaciones minoritarias están "en riesgo" en lugar de "puestos en riesgo" por un sistema que históricamente los ha visto desde un paradigma de déficit (Boykin, 2013). Los paradigmas científicos influyen en las formas en que los investigadores en desarrollo infantil, a menudo realizados por personas con privilegios y poder, piensan y realizan su trabajo. Por ejemplo, la investigación sobre los niños de las minorías a menudo emplea una perspectiva de déficit y, como resultado, la base de conocimientos destaca la adversidad y la mala adaptación de los niños de las minorías (Cabrera, 2013 a). Por lo tanto, se sabe más sobre los problemas que las cualidades positivas y las fortalezas de los grupos minoritarios que se estudian. Y esta información de prejuicio lleva a muchos profesionales a concluir que los niños de familias minoritarias están "en riesgo" y que tienen muchos déficits a superar en su aprendizaje y desarrollo.

Pero los paradigmas no están escritos en piedra y, por supuesto, el paradigma orientado al déficit debe cambiar de arriba abajo. Un cambio de mentalidad, un cambio de paradigma, a menudo se experimenta como una revolución o una transformación. No solo sucede, sino que es impulsado por agentes de cambio que podrían ser familias, defensores de la comunidad, líderes políticos, investigadores, educadores y otros profesionales. Las ideas y actividades en este recurso también pueden desencadenar un cambio de paradigma en la forma en que ve las que son diferentes a uno mismo.

A medida que la comunidad de investigación cambia su paradigma de déficit y redefine su agenda de investigación, la base de conocimiento se ampliará para resaltar los éxitos y los activos de los niños y sus familias. Y esto conducirá a la planificación e implementación de programas de alta calidad de estrategias efectivas para promover el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños. ^[264]

This page titled [16.6: Crear un cambio de paradigma](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

16.7: Resumen

Aunque la investigación respalda el valor de la diversidad, continúa utilizándose para oprimir a los que son diferentes. Las personas que poseen cualidades se les da preferencia por los valores sociales y obtienen privilegios no ganados. Este privilegio puede conducir al poder sobre aquellos sin privilegio. O puede usarse para cambiar la estructura que causa la opresión. El Marco de privilegio como práctica y los marcos basados en las fortalezas culturalmente receptivas pueden usarse para crear un cambio de paradigma en la forma en que consideramos la diversidad y para mitigar la opresión.

This page titled [16.7: Resumen](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya](#).

CHAPTER OVERVIEW

Apéndices

[Índice](#)

[Glossary](#)

[Detailed Licensing](#)

[Referencias](#)

Índice

D

dire

Glossary

Sample Word 1 | Sample Definition 1

Detailed Licensing

Overview

Title: Libro: El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia (Esquivel, Elam, Paris, & Tafoya)

Webpages: 99

All licenses found:

- **CC BY 4.0:** 88.9% (88 pages)
- **Undeclared:** 11.1% (11 pages)

By Page

- Libro: El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia (Esquivel, Elam, Paris, & Tafoya) - *Undeclared*
 - Texto preliminar - *CC BY 4.0*
 - Página del título - *Undeclared*
 - Página de información - *Undeclared*
 - Table of Contents - *Undeclared*
 - Licensing - *Undeclared*
 - Agradecimientos - *Undeclared*
 - Introducción - *CC BY 4.0*
 - 1: Introducción a la diversidad, equidad, cultura e identidad - *CC BY 4.0*
 - 1.1: Diversidad - *CC BY 4.0*
 - 1.2: Equidad - *CC BY 4.0*
 - 1.3: Inclusión - *CC BY 4.0*
 - 1.4: Resumen - *CC BY 4.0*
 - 2: La importancia de la cultura - *CC BY 4.0*
 - 2.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 2.2: El papel de la cultura en el desarrollo - *CC BY 4.0*
 - 2.3: Mitos sobre la cultura - *CC BY 4.0*
 - 2.4: La capacidad de respuesta a la cultura y al lenguaje apoya el aprendizaje de los niños - *CC BY 4.0*
 - 2.5: Resumen - *CC BY 4.0*
 - 3: El desarrollo de la identidad en los niños - *CC BY 4.0*
 - 3.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 3.2: Cómo desarrollan la identidad los niños - *CC BY 4.0*
 - 3.3: Cultura e identidad propia - *CC BY 4.0*
 - 4: La identidad profesional de los maestros y cómo promover la equidad - *CC BY 4.0*
 - 4.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 4.2: El desarrollo de la identidad de los maestros - *CC BY 4.0*
 - 4.3: Resumen - *CC BY 4.0*
 - 5: Los ambientes del aula, materiales y enfoques apropiados para el desarrollo, la cultura y la lengua - *CC BY 4.0*
 - 6: Multiculturalismo y justicia social en el aula: utilizando un plan de estudios sin prejuicios - *CC BY 4.0*
 - 6.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 6.2: Metas - *CC BY 4.0*
 - 6.3: El papel del educador de la primera infancia - *CC BY 4.0*
 - 6.4: Prácticas para promover un aula multicultural - *CC BY 4.0*
 - 6.5: Un paso adicional con un aula sin prejuicios - *CC BY 4.0*
 - 6.6: Cuestiones de justicia social en el aula de la primera infancia - *CC BY 4.0*
 - 6.7: Resumen - *CC BY 4.0*
 - 7: Negociación y resolución eficaz de conflictos relacionados con cuestiones de diversidad - *CC BY 4.0*
 - 7.1: Diferencias y conflictos - *CC BY 4.0*
 - 7.2: Prevención de conflictos - *CC BY 4.0*
 - 7.3: Sobrellevando las diferencias culturales - *CC BY 4.0*
 - 7.4: Lidando con las diferencias - *CC BY 4.0*
 - 7.5: Resumen - *CC BY 4.0*
 - 8: Raza, origen étnico y lengua - *CC BY 4.0*
 - 8.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 8.2: Cultura, raza y origen étnico - *CC BY 4.0*

- 8.3: Poblaciones de inmigrantes y refugiados - *CC BY 4.0*
- 8.4: Estudiantes de dos idiomas - *CC BY 4.0*
- 9: La diversidad en las estructuras familiares - *CC BY 4.0*
 - 9.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 9.2: Resumen - *CC BY 4.0*
- 10: La situación socioeconomica de las familias - *CC BY 4.0*
 - 10.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 10.2: Resumen - *CC BY 4.0*
- 11: Familias de niños con necesidades especiales o aquellos con necesidades especiales de atencion medica - *CC BY 4.0*
 - 11.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 11.2: Lo que los programas pueden hacer para ser inclusivos con todos los niños - *CC BY 4.0*
 - 11.3: Resumen - *CC BY 4.0*
- 12: El genero en niños pequeños - *CC BY 4.0*
 - 12.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 12.2: Como pueden los niños aprender del genero - *CC BY 4.0*
 - 12.3: El género como una cuestión de derecho social - *CC BY 4.0*
 - 12.4: Resumen - *CC BY 4.0*
- 13: La religion en las familias - *CC BY 4.0*
 - 13.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 13.2: Lo que los programas pueden hacer para apoyar a los niños con diferencias religiosas - *CC BY 4.0*
 - 13.3: Resumen - *CC BY 4.0*
 - 13.4: Resumen de seccion - *CC BY 4.0*
- 14: La relación entre la experiencia personal y el desarrollo de prejuicios personales - *CC BY 4.0*
 - 14.1: Cómo se forman los prejuicios - *CC BY 4.0*
 - 14.2: El inicio del prejuicio - *CC BY 4.0*
 - 14.3: Resumen - *CC BY 4.0*
- 15: La influencia de los estereotipos, prejuicios y la discriminación - *CC BY 4.0*
 - 15.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 15.2: Los pensamientos se convierten en comportamientos - *CC BY 4.0*
 - 15.3: El odio se aprende y se puede “olvidar” - *CC BY 4.0*
 - 15.4: Derechos del niño - *CC BY 4.0*
 - 15.5: Lo que los niños ven y oyen en ambientes de cuidado infantil - *CC BY 4.0*
 - 15.6: Socialización en dos culturas - *CC BY 4.0*
 - 15.7: Resumen - *CC BY 4.0*
- 16: La historia e influencia del privilegio sistémico, internalizado y la opresión - *CC BY 4.0*
 - 16.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 16.2: Privilegio como marco de prácticas - *CC BY 4.0*
 - 16.3: El viaje hacia la equidad - *CC BY 4.0*
 - 16.4: Practicas para comprometer la diferencia, el privilegio y el poder - *CC BY 4.0*
 - 16.5: El lente culturalmente receptivo - *CC BY 4.0*
 - 16.6: Crear un cambio de paradigma - *CC BY 4.0*
 - 16.7: Resumen - *CC BY 4.0*
- Apéndices - *Undeclared*
 - Índice - *Undeclared*
 - Glossary - *Undeclared*
 - Detailed Licensing - *Undeclared*
 - Referencias - *Undeclared*

Referencias

- [1] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) usado bajo licencia.
- [2] Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños. (2019). “Avance de la equidad en la educación de la primera infancia. Disponible en <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/naeycadvancingequitypositionstatement.pdf>
- [3] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [4] Definición para Diversidad. (2019). Queensborough Community College. De <https://www.qcc.cuny.edu/diversity/definition.htm>
- [5] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [6] [Diversity and Opportunity](#) por [U.S. Department of Education](#) es de dominio público.
- [7] [Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [8] [The Glossary of Education Reform](#) por [Great Schools Partnership](#) bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [9] Líderes de pensamiento (Thought Leaders, 2018). Equidad en la educación: qué es y por qué es importante. De <https://www.thinkingmaps.com/equity-education-matters/>
- [10] [Diversity, Equity, and Inclusion](#) de Bethany Theme bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [11] [Image](#) de [Leigh Blackall](#) bajo licencia [CC BY 2.0](#)
- [12] [The Future of Education by ACT Government Education](#) bajo licencia [Creative Commons Attribution 4.0 International](#) a menos que indique lo contrario.
- [13] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [14] [Diversity, Equity, and Inclusion](#) por Bethany Theme bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [15] [Early Childhood Inclusion](#) por DEC/NAEYC— No se requiere permiso para copiar - se recomienda la distribución (página 2)
- [16] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [17] [Policy Statement on Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Programs](#) del Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU. Y el Departamento de Educación de EE. UU. De dominio público (página 2)
- [18] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [19] [Multicultural Principles](#) por el Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU. De dominio público.
- [20] [Multicultural Principles](#) por el Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU. De dominio público.
- [21] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [22] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [23] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [24] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia (página 44).
- [25] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia. [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia (página 44).
- [26] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [27] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) by the [California Department of Education](#) is used with permission
- [28] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [29] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [30] [Infant/Toddler Curriculum Framework](#) por el [California Department of Education](#) utilizado con autorización
- [31] [Self concept, self identity, and social identity](#) por [Khan Academy](#) bajo la licencia [CC BY-NC-SA 3.0](#)

- [32] [Preschool Program Guidelines](#) por el [California Department of Education](#) utilizado con autorización
- [33] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) por el [California Department of Education](#) utilizado con autorización
- [34] [The Self-Who Am I?: Children's Identity and Development through Early Childhood Education](#) por Pamela A. Raburu bajo la licencia [CC BY 3.0](#)
- [35] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) por el [California Department of Education](#) utilizado con autorización.
- [36] [Spontaneous Free Play](#) por [Jane Hewes](#) bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [37] [Teaching for Justice in a Contradictory World](#) por [George Reilly](#) bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [38] [Cultural Identity](#) por [Wikimedia Foundation](#) bajo la licencia [CC BY SA 3.0](#)
- [39] [Teaching for Justice in a Contradictory World](#) por [George Reilly](#) bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [40] [Preschool Curriculum Framework Volume 3](#) por [California Department of Education](#) utilizado con autorización
- [41] [‘Footprints in the Sand’ of teachers ‘dream hunters’: two professional identities in construction](#) por Maria de Lurdes Dias de Carvalho, Carla Patricia Quieros Miranda y Marta Alexandra da Silva Correia bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [42] [‘Footprints in the Sand’ of teachers ‘dream hunters’: two professional identities in construction](#) por Maria de Lurdes Dias de Carvalho, Carla Patricia Quieros Miranda y Marta Alexandra da Silva Correia bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [43] [Imagen de AshtonFan](#) bajo la licencia [CC BY SA 4.0](#)
- [44] [‘Footprints in the Sand’ of teachers ‘dream hunters’: two professional identities in construction](#) de Maria de Lurdes Dias de Carvalho, Carla Patricia Quieros Miranda y Marta Alexandra da Silva Correia bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [45] [Teachers’ Identities in the Context of Professional Development](#) por James Nelson Robinson bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [46] [Infant/Toddler Learning & Development Program Guidelines](#) por [California Department of Education](#) utilizado con autorización.
- [47] [ACECQA Newsletter Issue 6 2015](#) bajo la licencia [Creative Commons Attribution 4.0 International](#) a menos que se especifique lo contrario.
- [48] [Multicultural Principles](#) por el *US Department of Health and Human Services* de dominio público. (página 35)
- [49] Gráfico del College of the Canyons ZTC basado en: https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/principles-01-10-revisiting-multicultural-principles-hs-english_0.pdf
- [50] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por el [California Department of Education](#) utilizado con autorización
- [51] [Choosing High Quality Children's Literature/Multicultural Literature](#) por Kim Rice y [LinChiehHuang](#) bajo la licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [52] Huyck, David y Sarah Park Dahlen. (19 junio 2019). Diversity in Children's Books 2018. [sarahpark.com](#) blog. Creado con la asesoría de Edith Campbell, Molly Beth Griffin, K. T. Horning, Debbie Reese, Ebony Elizabeth Thomas, y Madeline Tyner, con estadísticas recopiladas por el Cooperative Children's Book Center, School of Education, University of Wisconsin-Madison: ccbc.education.wisc.edu/books/pcstats.asp. Recuperado de <https://readingspark.wordpress.com/2019/06/19/picture-this-diversity-in-childrens-books-2018-infographic/>.
- [53] [Picture This: Diversity in Children's Books 2018 Infographic](#) por Sarah Park Dahlen y David Huyck bajo la licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [54] [Choosing High Quality Children's Literature/Multicultural Literature](#) por Kim Rice y [LinChiehHuang](#) bajo la licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [55] Derman-Sparks, L. (s.f.). Ten Quick Ways to Analyze Children's Books for Sexism and Racism. Recuperado de https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_tenquickways_english.pdf
- [56] Derman-Sparks, L. (2013). Guide for Selecting Anti-Bias Children's Books. Recuperado de <https://www.teachingforchange.org/selecting-anti-bias-books>
- [57] [Code Switching: Why it Matters and How to Respond](#) por [California Department of Education](#) utilizado con autorización

- [58] [Choosing High Quality Children's Literature/Multicultural Literature](#) por Kim Rice y [LinChiehHuang](#) bajo la licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [59] [Culture in the Classroom](#) por Alison Levy utilizado con autorización
- [60] [Early Childhood Education and Care](#) bajo la licencia [Creative Commons Attribution 4.0 International](#) a menos que se especifique lo contrario.
- [61] [Early Childhood Curriculum](#) bajo la licencia [CC BY 2.5 AU](#)
- [62] [Code Switching: Why it Matters and How to Respond](#) por [California Department of Education](#) utilizado con autorización
- [63] [Working with Culturally and Linguistically Diverse Families](#) por Bruns y Corso bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [64] [To Celebrate or Not to Celebrate](#) por [Archway Community Services](#) bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [65] Teaching Tolerance (2009) Avoiding the Holiday 'Balance Traps'. Recuperado de <https://www.tolerance.org/magazine/avoiding-the-holiday-balance-traps>
- [66] Derman-Sparks, J., y Olsen Edwards, J. (2019). Anti-Bias Education and Holidays: Making Thoughtful Decisions. Recuperado de: <https://www.naeyc.org/resources/blog/anti-bias-and-holidays>
- [67] Ero-Phillips, M. (s.f). Working Together to Create Anti-Bias Holiday Celebrations in Early Childhood Education. Recuperado de <https://www.ywcampsl.org/all-our-voices-blog/working-together-to-create-anti-bias-holiday-celebrations-in-early-childhood-education/>
- [68] [Foundations and Current Issues of Early Childhood Education/Chapter 5/5.3](#) by Mei Yi Chen con licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [69] [Foundations and Current Issues of Early Childhood Education/Chapter 5/5.3](#) por Mei Yi Chen con licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [70] [California Preschool Program Guidelines](#) por el [California Department of Education](#) usada con permiso.
- [71] [Foundations and Current Issues of Early Childhood Education/Chapter 5/5.3](#) por Mei Yi Chen con licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [72] [Anti-bias Curriculum](#) by [Wikimedia Foundation](#) is licensed under [CC BY-SA 3.0](#)
- [73] [Infant/Toddler Learning & Development Foundations](#) por [California Department of Education](#) usada con permiso.
- [74] [Antiracist Activism for Teachers and Students/Points to Consider for Teaching Anti-racism/Anti-Racism in Early Childhood](#) by Wikimedia is licensed under [CC BY-SA 3.0](#)
- [75] [Antiracist Activism for Teachers and Students/Points to Consider for Teaching Anti-racism/Anti-Racism in Early Childhood](#) by Wikimedia is licensed under [CC BY-SA 3.0](#)
- [76] ["Children's First Experiences in School"](#) por Delia Robinson Richards con licencia [CC BY 4.0](#)
- [77] National Academies of Sciences, Engineering, & Medicine. (1994). Cultural Diversity and Early Education. Tomado de: <https://www.nap.edu/read/9197/chapter/4>
- [78] Isik-Ercan, Z. (2017). Culturally Appropriate Positive Guidance with Young Children. Tomado de: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2017/culturally-appropriate-positive-guidance>
- [79] Isik-Ercan, Z. (2017). Culturally Appropriate Positive Guidance with Young Children. Tomado de: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2017/culturally-appropriate-positive-guidance>
- [80] Derman-Sparks, L., Olsen Edwards, J., and M. Goins, C. (2020). What is Anti-Bias Education?. Tomado de <https://www.naeyc.org/sites/default/...0Education.pdf>
- [81] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [82] Kroll, B. (2017). Play as a Social Justice Issue in Early Childhood Education. Tomado de: <https://educate.bankstreet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1194&context=independent-studies>
- [83] [Gender and Sociology](#) por [Boundless](#) con licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [84] [Addressing Implicit Bias in the Early Childhood System](#) por Linda K. Smith and Shantel Meek esta en dominio publico.
- [85] [Family Engagement Tip Sheet](#) de el [US Department of Health and Human Services](#) esta en dominio publico.
- [86] De el US Department of Health and Human Services esta en dominio publico.

- [87] Gonzalez-Mena, J. and Peshotan Bhavnagri, N. (2003). Diversity and Infant/Toddler Caregiving. Tomado de https://www.providershelper.com/uploads/3/0/7/3/30737125/12-diversity_and_infant-toddler_caregiving.pdf
- [88] Gonzalez-Mena, J. and Peshotan Bhavnagri, N. (2003). Diversity and Infant/Toddler Caregiving. Tomado de https://www.providershelper.com/uploads/3/0/7/3/30737125/12-diversity_and_infant-toddler_caregiving.pdf
- [89] Gonzalez-Mena, J. and Peshotan Bhavnagri, N. (2003). Diversity and Infant/Toddler Caregiving. Tomado de https://www.providershelper.com/uploads/3/0/7/3/30737125/12-diversity_and_infant-toddler_caregiving.pdf
- [90] [Multicultural Principles](#) by the US Department of Health and Human Services is in the public domain.
- [91] Gonzalez-Mena, J. and Peshotan Bhavnagri, N. (2003). Diversity and Infant/Toddler Caregiving. Tomado de https://www.providershelper.com/uploads/3/0/7/3/30737125/12-diversity_and_infant-toddler_caregiving.pdf Gonzalez-Mena, J. and Peshotan Bhavnagri, N. (2003). Diversity and Infant/Toddler Caregiving. Retrieved from https://www.providershelper.com/uploads/3/0/7/3/30737125/12-diversity_and_infant-toddler_caregiving.pdf
- [92] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) by the [California Department of Education](#) is used with permission
- [93] [Family Partnerships and Culture](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [94] [Family Partnerships and Culture](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [95] [Racial and Ethnic Categories and Definitions for NIH Diversity Programs and for Other Reporting Purposes](#) de el [National Institutes of Health](#) en dominio publico.
- [96] [Family Partnerships and Culture](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [97] [Family Partnerships and Culture](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [98] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [99] [Family Partnerships and Culture](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [100] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) de el [Department of Health and Human Services](#) en dominio publico. (page 9)
- [101] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) de el [Department of Health and Human Services](#) en dominio publico. (page 9)
- [102] [Face of Defense: Airman from Togo Takes Pride in US Citizenship](#), de [Senior Airman Jourdan Barrons](#) en dominio publico
- [103] [Table 7. Persons Obtaining Lawful Permanent Resident Status by Type and Detailed Class of Admission: Fiscal Year 2016](#) de el [Department of Homeland Security](#) en dominio publico.
- [104] [Raising Young Children in a New Country](#) de el [US Department of Health and Human Services](#) en dominio publico
- [105] [Family Engagement Tip Sheet](#) de el [US Department of Health and Human Services](#) en dominio publico.
- [106] [Integrating Refugees into the Head Start Community](#) de el [Early Childhood Learning and Knowledge Center](#) en dominio public.
- [107] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) de el [California Department of Education](#) usado con permiso
- [108] [Demographics of California](#) de [Wikimedia](#) con licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [109] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [110] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [111] NAEYC. (2019). Position Statement. Retrieved from <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/naeycadvancingequitypositionstatement.pdf>
- [112] [Family Engagement and Cultural Perspectives](#) por [Early Childhood National Center on Parent Family and Community Engagement](#) es de dominio público.
- [113] [Helping Families to Support Their LGBT Children](#) por [SAMHSA](#) es de dominio público.
- [114] Welcoming Schools. (n.d.). Family Diversity Definitions. Recuperado de <http://www.welcomingschools.org/resources/definitions/family-diversity-definitions/>

- [115] [Family Engagement and Cultural Perspectives](#) por [Early Childhood National Center on Parent Family and Community Engagement](#) es de dominio público.
- [116] [Family Engagement and Cultural Perspectives](#) por [Early Childhood National Center on Parent Family and Community Engagement](#) es de dominio público.
- [117] Welcoming Schools. (n.d.). Family Diversity Definitions. Recuperado de <http://www.welcomingschools.org/resources/definitions/family-diversity-definitions/>
- [118] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización.
- [119] [Socioeconomic Status](#) por [Wikimedia](#) bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [120] [Family Partnerships and Culture](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [121] [Socioeconomic Status](#) por [Wikimedia](#) bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [122] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización (page 4-5)
- [123] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [124] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [125] [Module 7: Building Relationships with Families](#) por [HHS](#) bajo dominio publico.
- [126] [Family Partnerships and Culture](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [127] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [128] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [129] [“Homeless Families Return to Mainstream Society”](#) por Lark A. Ford bajo licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [130] [Children’s Hope: Cultivating Successful Homeless Children](#) por Neffisatu J.C. Dambo bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [131] [Module 1: Overview of Family Homelessness Transcript](#) por [HHS](#) es de dominio público.
- [132] [Module 7: Building Relationships with Families](#) por [HHS](#) es de dominio público.
- [133] [Early Childhood Homelessness in the United States: 50-State Profile](#) por [HHS](#) es de dominio publico
- [134] [Module 7: Building Relationships with Families](#) por [HHS](#) es de dominio público.
- [135] [Wing Donates to local homeless families](#) por Senior Airman Tara R. Abrahams es de dominio público.
- [136] [Module 7: Building Relationships with Families](#) por [HHS](#) es de dominio público.
- [137] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) utilizado bajo su permiso.
- [138] [Family Partnerships and Culture](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [139] La [Imagen](#) de [pxhere](#) bajo licencia [CC0](#)
- [140] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) es utilizado bajo su permiso
- [141] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) es utilizado bajo su permiso
- [142] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [143] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [144] [Inclusion Works!](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [145] DEC/NAEYC. (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Recuperado de: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/inclusion%20statement.pdf>
- [146] [Child Development Resources](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [147] [Inclusion Works!](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización.
- [148] [Inclusion Works!](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización.

- [149] [Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización.
- [150] La [Imagen](#) por jill111 bajo licencia [CC0](#)
- [151] [Gender Roles in childhood](#) por Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [152] [Gender and Sociology](#) por [Lumen Learning](#) bajo licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [153] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) de dominio público
- [154] Wardle, F. (2008). The Challenge of Boys in Our Early Childhood Programs. Recuperado de: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=414
- [155] [Gender Differences in the Classroom](#) por Kevin Seifert and Rosemary Sutton bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [156] Wardle, F. (2016). The Challenge of Boys in Early Childhood Education. Recuperado de: www.communityplaythings.com/resources/articles/2016/boys-in-early-childhood-education
- [157] Wardle, F. (2016). The Challenge of Boys in Early Childhood Education. Recuperado de: www.communityplaythings.com/resources/articles/2016/boys-in-early-childhood-education
- [158] Wardle, F. (2016). The Challenge of Boys in Early Childhood Education. Recuperado de: www.communityplaythings.com/resources/articles/2016/boys-in-early-childhood-education
- [159] Wardle, F. (2016). The Challenge of Boys in Early Childhood Education. Recuperado de: www.communityplaythings.com/resources/articles/2016/boys-in-early-childhood-education
- [160] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) De dominio publico
- [161] Infant/Toddler Curriculum Framework por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [162] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) es de dominio público.
- [163] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) es de dominio público.
- [164] Rafferty, J. (2018). Gender-Diverse & Transgender Children. Recuperado de: <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/gradeschool/Pages/Gender-Diverse-Transgender-Children.aspx>
- [165] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) is es de dominio público.
- [166] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) De dominio público
- [167] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) De dominio público
- [168] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) de dominio público
- [169] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) de dominio público
- [170] [Religion in the United States](#) por [Wikimedia](#) bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [171] [Mainline Protestant](#) por [Wikimedia](#) bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [172] Elisha Sawe, B. (2018, August 9). Religious Beliefs In California. Recuperada de <https://www.worldatlas.com/articles/religious-beliefs-in-california.html>
- [173] [Reading: Types of Religion](#) por OpenStax CNX bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [174] [World Religions](#) por OpenStax CNX bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [175] [World Religions](#) por OpenStax CNX bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [176] [Religion in the United States](#) por [Wikimedia](#) bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [177] [World Religions](#) por OpenStax CNX bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [178] [Religion in the United States](#) por [Wikimedia](#) bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [179] [Yangon Myanmar Temple Buddhist Devotees Praying](#) por [Michael Coghlan](#) bajo licencia [CC BY-SA 2.0](#)
- [180] [World Religions](#) por OpenStax CNX bajo licencia [CC BY 4.0](#)

- [181] [World Religions](#) por OpenStax CNX bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [182] Gunn, A. A., Bennett, S.V., & Morton, M. L. (2012/2013). Culturally responsive literacy pedagogy: Using children's literature to discuss topics of religious diversity. Florida Reading Journal, 49(1), 17-24. Retrieved from https://digital.usfsp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=fac_publications
- [183] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [184] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [185] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [186] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [187] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [188] Gunn, A. A., Bennett, S.V., & Morton, M. L. (2012/2013). Culturally responsive literacy pedagogy: Using children's literature to discuss topics of religious diversity. Florida Reading Journal, 49(1), 17-24. https://digital.usfsp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=fac_publications
- [189] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [190] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [191] [Infant/Toddler Curriculum Framework](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [192] Gunn, A. A., Bennett, S.V., & Morton, M. L. (2012/2013). Culturally responsive literacy pedagogy: Using children's literature to discuss topics of religious diversity. Florida Reading Journal, 49(1), 17-24. https://digital.usfsp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=fac_publications
- [193] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [194] Gunn, A. A., Bennett, S.V., & Morton, M. L. (2012/2013). Culturally responsive literacy pedagogy: Using children's literature to discuss topics of religious diversity. Florida Reading Journal, 49(1), 17-24. https://digital.usfsp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=fac_publications
- [195] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [196] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [197] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [198] [Family Engagement and Cultural Perspectives](#) Por [Early Childhood National Center on Parent Family and Community Engagement](#) de dominio público . (Page 10)
- [199] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia
- [200] [Cultural and Societal Influences on Child Development](#) por [Lumen Learning](#) bajo licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [201] [Intersectionality instead of One-Dimensionality and Addition](#) por [Freie Universitat Berlin](#) bajo licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [202] [Cultural and Societal Influences on Child Development](#) por [Lumen Learning](#) bajo licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [203] [MLK Day: Implicit Bias](#) por [Davidson College Library](#) bajo licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [204] [Infant/Toddler Curriculum Framework](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [205] [Initial Impression Formation](#) Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [206] [MLK Day: Implicit Bias](#) by [Davidson College Library](#) is licensed under [CC BY-SA 4.0](#)
- Fuente: Toque por el eterno resplandor (Touch by eternal sunshine <https://www.flickr.com/photos/yugandhar/997464862/>) bajo licencia CC BY NC SA 2.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/>);
- 02710009 de IAEA (https://www.flickr.com/photos/iaea_imagebank/8388691703/) Imagebank bajo licencia CC BY SA 2.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>);
- Madre e hija de imagebang (<https://www.flickr.com/photos/imagebang/82840013/>) bajo licencia CC BY NC 2.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.0/>);

- [207] [Initial Impression Formation](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [208] [Imagen](#) en [Pexels](#) de uso libre.
- [209] [Social Categorization and Stereotyping](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [210] [Social Categorization and Stereotyping](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [211] [Social Categorization and Stereotyping](#) de Charles Stangor, Rajiv Jhangiani, y Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 3.0](#)
- [212] Hinton P (2017) Estereotipos implícitos y el cerebro predictivo: cognición y cultura en la percepción de la persona. *Palgrave Communications*. 3:17086 doi: 10.1057/palcomms.2017.86. ([CC BY 4.0](#))
- [213] [Social Categorization and Stereotyping](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [214] [Reducing Discrimination](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [215] [Reducing Discrimination](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [216] [Student in Class](#) por [AlbertHerring](#) bajo licencia [CC BY-2.0](#)
- [217] [Reducing Discrimination](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [218] [Imagen](#) por Staff Sgt. Shawn Morris es de dominio público.
- [219] [Reducing Discrimination](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [220] [Preschool Curriculum Framework Volume 3](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia
- [221] [Reducing Discrimination](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [222] [Questioning Our Biases: Growing in Self Awareness](#) por Lesley Richardson bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [223] [Multicultural Principles](#) por el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE.UU. Son de dominio público (Página 11) [California Early Childhood Educator Competencies](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia (Página 21)
- [224] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [225] [Prejudice and Discrimination](#) por Lumen Learning bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [226] [Multicultural Principles](#) Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU. Son de dominio público. (Página 27)
- [227] [Prejudice and Discrimination](#) por Lumen Learning bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [228] [Prejudice and Discrimination](#) por Lumen Learning bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [229] [Ableism](#) de Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [230] [Prejudice and Discrimination](#) por Lumen Learning bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [231] [Ableism](#) de Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [232] [Ableism](#) de Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [233] [Ableism](#) de Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [234] [Ableism](#) de Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [235] [Ableism](#) de Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [236] [Prejudice and Discrimination](#) por Lumen Learning bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [237] Stern, Caryl. (2000). Hablando con niños pequeños sobre prejuicios y discriminación. De <https://www.adl.org/education/resources/tools-and-strategies/talking-to-young-children-about-prejudice>
- [238] Stern, Caryl. (2000). Hablando con niños pequeños sobre prejuicios y discriminación. De <https://www.adl.org/education/resources/tools-and-strategies/talking-to-young-children-about-prejudice>
- [239] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [240] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia
- [241] [Multicultural Principles](#) Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE.UU. Son de dominio público. (Páginas 26-27)

- [242] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [243] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [244] NAEYC. (2011). Código de conducta ética y declaración de compromiso. De https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Ethics%20Position%20Statement2011_09202013update.pdf
- [245] [Covert racism](#) por Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [246] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia
- [247] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [248] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [249] [Privilege as Practice: A Framework for Engaging with Sustainability, Diversity, Privilege, and Power](#) por Matthew Kolan y Kaylynn Sullivan TwoTrees bajo licencia [CC BY 3.0](#)
- [250] [Privilege as Practice: A Framework for Engaging with Sustainability, Diversity, Privilege, and Power](#) por Matthew Kolan y Kaylynn Sullivan TwoTrees bajo licencia [CC BY 3.0](#)
- [251] [Privilege as Practice: A Framework for Engaging with Sustainability, Diversity, Privilege, and Power](#) por Matthew Kolan y Kaylynn Sullivan TwoTrees bajo licencia [CC BY 3.0](#)
- [252] [Privilege as Practice: A Framework for Engaging with Sustainability, Diversity, Privilege, and Power](#) por Matthew Kolan y Kaylynn Sullivan TwoTrees bajo licencia [CC BY 3.0](#)
- [253] En este libro, hemos optado por utilizar el negro en lugar del afroamericano para ser más inclusivos
- [254] [African American Boy Free Photo](#) por Wevans2360 de libre uso.
- [255] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público.
- [256] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público.
- [257] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público.
- [258] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público.
- [259] [Privilege as Practice: A Framework for Engaging with Sustainability, Diversity, Privilege, and Power](#) por Matthew Kolan y Kaylynn Sullivan TwoTrees bajo licencia [CC BY 3.0](#)
- [260] [Privilege as Practice: A Framework for Engaging with Sustainability, Diversity, Privilege, and Power](#) por Matthew Kolan y Kaylynn Sullivan TwoTrees bajo licencia [CC BY 3.0](#)
- [261] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público. (página 9)
- [262] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público. (página 9)
- [263] Dumais, S.A. (2006). Capital cultural de la primera infancia, hábitos parentales y percepciones de los docentes. De https://www.academia.edu/706636/Early_childhood_cultural_capital_parental_habitus_and_teachers_perception
- [264] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público. (página 9)

Índice

D

dire

Glossary

Sample Word 1 | Sample Definition 1

Detailed Licensing

Overview

Title: Libro: El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia (Esquivel, Elam, Paris, & Tafoya)

Webpages: 99

All licenses found:

- **CC BY 4.0:** 88.9% (88 pages)
- **Undeclared:** 11.1% (11 pages)

By Page

- Libro: El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia (Esquivel, Elam, Paris, & Tafoya) - *Undeclared*
 - Texto preliminar - *CC BY 4.0*
 - Página del título - *Undeclared*
 - Página de información - *Undeclared*
 - Table of Contents - *Undeclared*
 - Licensing - *Undeclared*
 - Agradecimientos - *Undeclared*
 - Introducción - *CC BY 4.0*
 - 1: Introducción a la diversidad, equidad, cultura e identidad - *CC BY 4.0*
 - 1.1: Diversidad - *CC BY 4.0*
 - 1.2: Equidad - *CC BY 4.0*
 - 1.3: Inclusión - *CC BY 4.0*
 - 1.4: Resumen - *CC BY 4.0*
 - 2: La importancia de la cultura - *CC BY 4.0*
 - 2.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 2.2: El papel de la cultura en el desarrollo - *CC BY 4.0*
 - 2.3: Mitos sobre la cultura - *CC BY 4.0*
 - 2.4: La capacidad de respuesta a la cultura y al lenguaje apoya el aprendizaje de los niños - *CC BY 4.0*
 - 2.5: Resumen - *CC BY 4.0*
 - 3: El desarrollo de la identidad en los niños - *CC BY 4.0*
 - 3.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 3.2: Cómo desarrollan la identidad los niños - *CC BY 4.0*
 - 3.3: Cultura e identidad propia - *CC BY 4.0*
 - 4: La identidad profesional de los maestros y cómo promover la equidad - *CC BY 4.0*
 - 4.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 4.2: El desarrollo de la identidad de los maestros - *CC BY 4.0*
 - 4.3: Resumen - *CC BY 4.0*
 - 5: Los ambientes del aula, materiales y enfoques apropiados para el desarrollo, la cultura y la lengua - *CC BY 4.0*
 - 6: Multiculturalismo y justicia social en el aula: utilizando un plan de estudios sin prejuicios - *CC BY 4.0*
 - 6.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 6.2: Metas - *CC BY 4.0*
 - 6.3: El papel del educador de la primera infancia - *CC BY 4.0*
 - 6.4: Prácticas para promover un aula multicultural - *CC BY 4.0*
 - 6.5: Un paso adicional con un aula sin prejuicios - *CC BY 4.0*
 - 6.6: Cuestiones de justicia social en el aula de la primera infancia - *CC BY 4.0*
 - 6.7: Resumen - *CC BY 4.0*
 - 7: Negociación y resolución eficaz de conflictos relacionados con cuestiones de diversidad - *CC BY 4.0*
 - 7.1: Diferencias y conflictos - *CC BY 4.0*
 - 7.2: Prevención de conflictos - *CC BY 4.0*
 - 7.3: Sobrellevando las diferencias culturales - *CC BY 4.0*
 - 7.4: Lidando con las diferencias - *CC BY 4.0*
 - 7.5: Resumen - *CC BY 4.0*
 - 8: Raza, origen étnico y lengua - *CC BY 4.0*
 - 8.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 8.2: Cultura, raza y origen étnico - *CC BY 4.0*

- 8.3: Poblaciones de inmigrantes y refugiados - *CC BY 4.0*
- 8.4: Estudiantes de dos idiomas - *CC BY 4.0*
- 9: La diversidad en las estructuras familiares - *CC BY 4.0*
 - 9.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 9.2: Resumen - *CC BY 4.0*
- 10: La situación socioeconomica de las familias - *CC BY 4.0*
 - 10.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 10.2: Resumen - *CC BY 4.0*
- 11: Familias de niños con necesidades especiales o aquellos con necesidades especiales de atencion medica - *CC BY 4.0*
 - 11.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 11.2: Lo que los programas pueden hacer para ser inclusivos con todos los niños - *CC BY 4.0*
 - 11.3: Resumen - *CC BY 4.0*
- 12: El genero en niños pequeños - *CC BY 4.0*
 - 12.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 12.2: Como pueden los niños aprender del genero - *CC BY 4.0*
 - 12.3: El género como una cuestión de derecho social - *CC BY 4.0*
 - 12.4: Resumen - *CC BY 4.0*
- 13: La religion en las familias - *CC BY 4.0*
 - 13.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 13.2: Lo que los programas pueden hacer para apoyar a los niños con diferencias religiosas - *CC BY 4.0*
 - 13.3: Resumen - *CC BY 4.0*
 - 13.4: Resumen de seccion - *CC BY 4.0*
- 14: La relación entre la experiencia personal y el desarrollo de prejuicios personales - *CC BY 4.0*
 - 14.1: Cómo se forman los prejuicios - *CC BY 4.0*
 - 14.2: El inicio del prejuicio - *CC BY 4.0*
 - 14.3: Resumen - *CC BY 4.0*
- 15: La influencia de los estereotipos, prejuicios y la discriminación - *CC BY 4.0*
 - 15.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 15.2: Los pensamientos se convierten en comportamientos - *CC BY 4.0*
 - 15.3: El odio se aprende y se puede “olvidar” - *CC BY 4.0*
 - 15.4: Derechos del niño - *CC BY 4.0*
 - 15.5: Lo que los niños ven y oyen en ambientes de cuidado infantil - *CC BY 4.0*
 - 15.6: Socialización en dos culturas - *CC BY 4.0*
 - 15.7: Resumen - *CC BY 4.0*
- 16: La historia e influencia del privilegio sistémico, internalizado y la opresión - *CC BY 4.0*
 - 16.1: Introducción - *CC BY 4.0*
 - 16.2: Privilegio como marco de prácticas - *CC BY 4.0*
 - 16.3: El viaje hacia la equidad - *CC BY 4.0*
 - 16.4: Practicas para comprometer la diferencia, el privilegio y el poder - *CC BY 4.0*
 - 16.5: El lente culturalmente receptivo - *CC BY 4.0*
 - 16.6: Crear un cambio de paradigma - *CC BY 4.0*
 - 16.7: Resumen - *CC BY 4.0*
- Apéndices - *Undeclared*
 - Índice - *Undeclared*
 - Glossary - *Undeclared*
 - Detailed Licensing - *Undeclared*
 - Referencias - *Undeclared*

Referencias

- [1] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) usado bajo licencia.
- [2] Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños. (2019). “Avance de la equidad en la educación de la primera infancia. Disponible en <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/naeycadvancingequitypositionstatement.pdf>
- [3] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [4] Definición para Diversidad. (2019). Queensborough Community College. De <https://www.qcc.cuny.edu/diversity/definition.htm>
- [5] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [6] [Diversity and Opportunity](#) por [U.S. Department of Education](#) es de dominio público.
- [7] [Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [8] [The Glossary of Education Reform](#) por [Great Schools Partnership](#) bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [9] Líderes de pensamiento (Thought Leaders, 2018). Equidad en la educación: qué es y por qué es importante. De <https://www.thinkingmaps.com/equity-education-matters/>
- [10] [Diversity, Equity, and Inclusion](#) de Bethany Theme bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [11] [Image](#) de [Leigh Blackall](#) bajo licencia [CC BY 2.0](#)
- [12] [The Future of Education by ACT Government Education](#) bajo licencia [Creative Commons Attribution 4.0 International](#) a menos que indique lo contrario.
- [13] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [14] [Diversity, Equity, and Inclusion](#) por Bethany Theme bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [15] [Early Childhood Inclusion](#) por DEC/NAEYC— No se requiere permiso para copiar - se recomienda la distribución (página 2)
- [16] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [17] [Policy Statement on Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Programs](#) del Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU. Y el Departamento de Educación de EE. UU. De dominio público (página 2)
- [18] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [19] [Multicultural Principles](#) por el Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU. De dominio público.
- [20] [Multicultural Principles](#) por el Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU. De dominio público.
- [21] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [22] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [23] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [24] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia (página 44).
- [25] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia. [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia (página 44).
- [26] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [27] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) by the [California Department of Education](#) is used with permission
- [28] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [29] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [30] [Infant/Toddler Curriculum Framework](#) por el [California Department of Education](#) utilizado con autorización
- [31] [Self concept, self identity, and social identity](#) por [Khan Academy](#) bajo la licencia [CC BY-NC-SA 3.0](#)

- [32] [Preschool Program Guidelines](#) por el [California Department of Education](#) utilizado con autorización
- [33] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) por el [California Department of Education](#) utilizado con autorización
- [34] [The Self-Who Am I?: Children's Identity and Development through Early Childhood Education](#) por Pamela A. Raburu bajo la licencia [CC BY 3.0](#)
- [35] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) por el [California Department of Education](#) utilizado con autorización.
- [36] [Spontaneous Free Play](#) por [Jane Hewes](#) bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [37] [Teaching for Justice in a Contradictory World](#) por [George Reilly](#) bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [38] [Cultural Identity](#) por [Wikimedia Foundation](#) bajo la licencia [CC BY SA 3.0](#)
- [39] [Teaching for Justice in a Contradictory World](#) por [George Reilly](#) bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [40] [Preschool Curriculum Framework Volume 3](#) por [California Department of Education](#) utilizado con autorización
- [41] [‘Footprints in the Sand’ of teachers ‘dream hunters’: two professional identities in construction](#) por Maria de Lurdes Dias de Carvalho, Carla Patricia Quieros Miranda y Marta Alexandra da Silva Correia bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [42] [‘Footprints in the Sand’ of teachers ‘dream hunters’: two professional identities in construction](#) por Maria de Lurdes Dias de Carvalho, Carla Patricia Quieros Miranda y Marta Alexandra da Silva Correia bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [43] [Imagen de AshtonFan](#) bajo la licencia [CC BY SA 4.0](#)
- [44] [‘Footprints in the Sand’ of teachers ‘dream hunters’: two professional identities in construction](#) de Maria de Lurdes Dias de Carvalho, Carla Patricia Quieros Miranda y Marta Alexandra da Silva Correia bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [45] [Teachers’ Identities in the Context of Professional Development](#) por James Nelson Robinson bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [46] [Infant/Toddler Learning & Development Program Guidelines](#) por [California Department of Education](#) utilizado con autorización.
- [47] [ACECQA Newsletter Issue 6 2015](#) bajo la licencia [Creative Commons Attribution 4.0 International](#) a menos que se especifique lo contrario.
- [48] [Multicultural Principles](#) por el *US Department of Health and Human Services* de dominio público. (página 35)
- [49] Gráfico del College of the Canyons ZTC basado en: https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/principles-01-10-revisiting-multicultural-principles-hs-english_0.pdf
- [50] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por el [California Department of Education](#) utilizado con autorización
- [51] [Choosing High Quality Children's Literature/Multicultural Literature](#) por Kim Rice y [LinChiehHuang](#) bajo la licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [52] Huyck, David y Sarah Park Dahlen. (19 junio 2019). Diversity in Children's Books 2018. [sarahpark.com](#) blog. Creado con la asesoría de Edith Campbell, Molly Beth Griffin, K. T. Horning, Debbie Reese, Ebony Elizabeth Thomas, y Madeline Tyner, con estadísticas recopiladas por el Cooperative Children's Book Center, School of Education, University of Wisconsin-Madison: ccbc.education.wisc.edu/books/pcstats.asp. Recuperado de <https://readingspark.wordpress.com/2019/06/19/picture-this-diversity-in-childrens-books-2018-infographic/>.
- [53] [Picture This: Diversity in Children's Books 2018 Infographic](#) por Sarah Park Dahlen y David Huyck bajo la licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [54] [Choosing High Quality Children's Literature/Multicultural Literature](#) por Kim Rice y [LinChiehHuang](#) bajo la licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [55] Derman-Sparks, L. (s.f.). Ten Quick Ways to Analyze Children's Books for Sexism and Racism. Recuperado de https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_tenquickways_english.pdf
- [56] Derman-Sparks, L. (2013). Guide for Selecting Anti-Bias Children's Books. Recuperado de <https://www.teachingforchange.org/selecting-anti-bias-books>
- [57] [Code Switching: Why it Matters and How to Respond](#) por [California Department of Education](#) utilizado con autorización

- [58] [Choosing High Quality Children's Literature/Multicultural Literature](#) por Kim Rice y [LinChiehHuang](#) bajo la licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [59] [Culture in the Classroom](#) por Alison Levy utilizado con autorización
- [60] [Early Childhood Education and Care](#) bajo la licencia [Creative Commons Attribution 4.0 International](#) a menos que se especifique lo contrario.
- [61] [Early Childhood Curriculum](#) bajo la licencia [CC BY 2.5 AU](#)
- [62] [Code Switching: Why it Matters and How to Respond](#) por [California Department of Education](#) utilizado con autorización
- [63] [Working with Culturally and Linguistically Diverse Families](#) por Bruns y Corso bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [64] [To Celebrate or Not to Celebrate](#) por [Archway Community Services](#) bajo la licencia [CC BY 4.0](#)
- [65] Teaching Tolerance (2009) Avoiding the Holiday 'Balance Traps'. Recuperado de <https://www.tolerance.org/magazine/avoiding-the-holiday-balance-traps>
- [66] Derman-Sparks, J., y Olsen Edwards, J. (2019). Anti-Bias Education and Holidays: Making Thoughtful Decisions. Recuperado de: <https://www.naeyc.org/resources/blog/anti-bias-and-holidays>
- [67] Ero-Phillips, M. (s.f). Working Together to Create Anti-Bias Holiday Celebrations in Early Childhood Education. Recuperado de <https://www.ywcampsl.org/all-our-voices-blog/working-together-to-create-anti-bias-holiday-celebrations-in-early-childhood-education/>
- [68] [Foundations and Current Issues of Early Childhood Education/Chapter 5/5.3](#) by Mei Yi Chen con licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [69] [Foundations and Current Issues of Early Childhood Education/Chapter 5/5.3](#) por Mei Yi Chen con licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [70] [California Preschool Program Guidelines](#) por el [California Department of Education](#) usada con permiso.
- [71] [Foundations and Current Issues of Early Childhood Education/Chapter 5/5.3](#) por Mei Yi Chen con licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [72] [Anti-bias Curriculum](#) by [Wikimedia Foundation](#) is licensed under [CC BY-SA 3.0](#)
- [73] [Infant/Toddler Learning & Development Foundations](#) por [California Department of Education](#) usada con permiso.
- [74] [Antiracist Activism for Teachers and Students/Points to Consider for Teaching Anti-racism/Anti-Racism in Early Childhood](#) by Wikimedia is licensed under [CC BY-SA 3.0](#)
- [75] [Antiracist Activism for Teachers and Students/Points to Consider for Teaching Anti-racism/Anti-Racism in Early Childhood](#) by Wikimedia is licensed under [CC BY-SA 3.0](#)
- [76] ["Children's First Experiences in School"](#) por Delia Robinson Richards con licencia [CC BY 4.0](#)
- [77] National Academies of Sciences, Engineering, & Medicine. (1994). Cultural Diversity and Early Education. Tomado de: <https://www.nap.edu/read/9197/chapter/4>
- [78] Isik-Ercan, Z. (2017). Culturally Appropriate Positive Guidance with Young Children. Tomado de: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2017/culturally-appropriate-positive-guidance>
- [79] Isik-Ercan, Z. (2017). Culturally Appropriate Positive Guidance with Young Children. Tomado de: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2017/culturally-appropriate-positive-guidance>
- [80] Derman-Sparks, L., Olsen Edwards, J., and M. Goins, C. (2020). What is Anti-Bias Education?. Tomado de <https://www.naeyc.org/sites/default/...0Education.pdf>
- [81] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [82] Kroll, B. (2017). Play as a Social Justice Issue in Early Childhood Education. Tomado de: <https://educate.bankstreet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1194&context=independent-studies>
- [83] [Gender and Sociology](#) por [Boundless](#) con licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [84] [Addressing Implicit Bias in the Early Childhood System](#) por Linda K. Smith and Shantel Meek esta en dominio publico.
- [85] [Family Engagement Tip Sheet](#) de el [US Department of Health and Human Services](#) esta en dominio publico.
- [86] De el US Department of Health and Human Services esta en dominio publico.

- [87] Gonzalez-Mena, J. and Peshotan Bhavnagri, N. (2003). Diversity and Infant/Toddler Caregiving. Tomado de https://www.providershelper.com/uploads/3/0/7/3/30737125/12-diversity_and_infant-toddler_caregiving.pdf
- [88] Gonzalez-Mena, J. and Peshotan Bhavnagri, N. (2003). Diversity and Infant/Toddler Caregiving. Tomado de https://www.providershelper.com/uploads/3/0/7/3/30737125/12-diversity_and_infant-toddler_caregiving.pdf
- [89] Gonzalez-Mena, J. and Peshotan Bhavnagri, N. (2003). Diversity and Infant/Toddler Caregiving. Tomado de https://www.providershelper.com/uploads/3/0/7/3/30737125/12-diversity_and_infant-toddler_caregiving.pdf
- [90] [Multicultural Principles](#) by the US Department of Health and Human Services is in the public domain.
- [91] Gonzalez-Mena, J. and Peshotan Bhavnagri, N. (2003). Diversity and Infant/Toddler Caregiving. Tomado de https://www.providershelper.com/uploads/3/0/7/3/30737125/12-diversity_and_infant-toddler_caregiving.pdf Gonzalez-Mena, J. and Peshotan Bhavnagri, N. (2003). Diversity and Infant/Toddler Caregiving. Retrieved from https://www.providershelper.com/uploads/3/0/7/3/30737125/12-diversity_and_infant-toddler_caregiving.pdf
- [92] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) by the [California Department of Education](#) is used with permission
- [93] [Family Partnerships and Culture](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [94] [Family Partnerships and Culture](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [95] [Racial and Ethnic Categories and Definitions for NIH Diversity Programs and for Other Reporting Purposes](#) de el [National Institutes of Health](#) en dominio publico.
- [96] [Family Partnerships and Culture](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [97] [Family Partnerships and Culture](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [98] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [99] [Family Partnerships and Culture](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [100] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) de el [Department of Health and Human Services](#) en dominio publico. (page 9)
- [101] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) de el [Department of Health and Human Services](#) en dominio publico. (page 9)
- [102] [Face of Defense: Airman from Togo Takes Pride in US Citizenship](#), de [Senior Airman Jourdan Barrons](#) en dominio publico
- [103] [Table 7. Persons Obtaining Lawful Permanent Resident Status by Type and Detailed Class of Admission: Fiscal Year 2016](#) de el [Department of Homeland Security](#) en dominio publico.
- [104] [Raising Young Children in a New Country](#) de el [US Department of Health and Human Services](#) en dominio publico
- [105] [Family Engagement Tip Sheet](#) de el [US Department of Health and Human Services](#) en dominio publico.
- [106] [Integrating Refugees into the Head Start Community](#) de el [Early Childhood Learning and Knowledge Center](#) en dominio public.
- [107] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) de el [California Department of Education](#) usado con permiso
- [108] [Demographics of California](#) de [Wikimedia](#) con licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [109] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [110] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) de el [California Department of Education](#) usada con permiso
- [111] NAEYC. (2019). Position Statement. Retrieved from <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/naeycadvancingequitypositionstatement.pdf>
- [112] [Family Engagement and Cultural Perspectives](#) por [Early Childhood National Center on Parent Family and Community Engagement](#) es de dominio público.
- [113] [Helping Families to Support Their LGBT Children](#) por [SAMHSA](#) es de dominio público.
- [114] Welcoming Schools. (n.d.). Family Diversity Definitions. Recuperado de <http://www.welcomingschools.org/resources/definitions/family-diversity-definitions/>

- [115] [Family Engagement and Cultural Perspectives](#) por [Early Childhood National Center on Parent Family and Community Engagement](#) es de dominio público.
- [116] [Family Engagement and Cultural Perspectives](#) por [Early Childhood National Center on Parent Family and Community Engagement](#) es de dominio público.
- [117] Welcoming Schools. (n.d.). Family Diversity Definitions. Recuperado de <http://www.welcomingschools.org/resources/definitions/family-diversity-definitions/>
- [118] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización.
- [119] [Socioeconomic Status](#) por [Wikimedia](#) bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [120] [Family Partnerships and Culture](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [121] [Socioeconomic Status](#) por [Wikimedia](#) bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [122] [Preschool Curriculum Framework Volume 1](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización (page 4-5)
- [123] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [124] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [125] [Module 7: Building Relationships with Families](#) por [HHS](#) bajo dominio publico.
- [126] [Family Partnerships and Culture](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [127] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [128] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [129] [“Homeless Families Return to Mainstream Society”](#) por Lark A. Ford bajo licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [130] [Children’s Hope: Cultivating Successful Homeless Children](#) por Neffisatu J.C. Dambo bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [131] [Module 1: Overview of Family Homelessness Transcript](#) por [HHS](#) es de dominio público.
- [132] [Module 7: Building Relationships with Families](#) por [HHS](#) es de dominio público.
- [133] [Early Childhood Homelessness in the United States: 50-State Profile](#) por [HHS](#) es de dominio publico
- [134] [Module 7: Building Relationships with Families](#) por [HHS](#) es de dominio público.
- [135] [Wing Donates to local homeless families](#) por Senior Airman Tara R. Abrahams es de dominio público.
- [136] [Module 7: Building Relationships with Families](#) por [HHS](#) es de dominio público.
- [137] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) utilizado bajo su permiso.
- [138] [Family Partnerships and Culture](#) por the [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [139] La [Imagen](#) de [pxhere](#) bajo licencia [CC0](#)
- [140] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) es utilizado bajo su permiso
- [141] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) es utilizado bajo su permiso
- [142] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [143] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [144] [Inclusion Works!](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [145] DEC/NAEYC. (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Recuperado de: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/inclusion%20statement.pdf>
- [146] [Child Development Resources](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [147] [Inclusion Works!](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización.
- [148] [Inclusion Works!](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización.

- [149] [Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización.
- [150] La [Imagen](#) por jill111 bajo licencia [CC0](#)
- [151] [Gender Roles in childhood](#) por Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [152] [Gender and Sociology](#) por [Lumen Learning](#) bajo licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [153] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) de dominio público
- [154] Wardle, F. (2008). The Challenge of Boys in Our Early Childhood Programs. Recuperado de: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=414
- [155] [Gender Differences in the Classroom](#) por Kevin Seifert and Rosemary Sutton bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [156] Wardle, F. (2016). The Challenge of Boys in Early Childhood Education. Recuperado de: www.communityplaythings.com/resources/articles/2016/boys-in-early-childhood-education
- [157] Wardle, F. (2016). The Challenge of Boys in Early Childhood Education. Recuperado de: www.communityplaythings.com/resources/articles/2016/boys-in-early-childhood-education
- [158] Wardle, F. (2016). The Challenge of Boys in Early Childhood Education. Recuperado de: www.communityplaythings.com/resources/articles/2016/boys-in-early-childhood-education
- [159] Wardle, F. (2016). The Challenge of Boys in Early Childhood Education. Recuperado de: www.communityplaythings.com/resources/articles/2016/boys-in-early-childhood-education
- [160] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) De dominio publico
- [161] Infant/Toddler Curriculum Framework por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [162] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) es de dominio público.
- [163] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) es de dominio público.
- [164] Rafferty, J. (2018). Gender-Diverse & Transgender Children. Recuperado de: <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/gradeschool/Pages/Gender-Diverse-Transgender-Children.aspx>
- [165] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) is es de dominio público.
- [166] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) De dominio público
- [167] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) De dominio público
- [168] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) de dominio público
- [169] [Healthy Gender Development and Young Children](#) por [HHS](#) de dominio público
- [170] [Religion in the United States](#) por [Wikimedia](#) bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [171] [Mainline Protestant](#) por [Wikimedia](#) bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [172] Elisha Sawe, B. (2018, August 9). Religious Beliefs In California. Recuperada de <https://www.worldatlas.com/articles/religious-beliefs-in-california.html>
- [173] [Reading: Types of Religion](#) por OpenStax CNX bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [174] [World Religions](#) por OpenStax CNX bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [175] [World Religions](#) por OpenStax CNX bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [176] [Religion in the United States](#) por [Wikimedia](#) bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [177] [World Religions](#) por OpenStax CNX bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [178] [Religion in the United States](#) por [Wikimedia](#) bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [179] [Yangon Myanmar Temple Buddhist Devotees Praying](#) por [Michael Coghlan](#) bajo licencia [CC BY-SA 2.0](#)
- [180] [World Religions](#) por OpenStax CNX bajo licencia [CC BY 4.0](#)

- [181] [World Religions](#) por OpenStax CNX bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [182] Gunn, A. A., Bennett, S.V., & Morton, M. L. (2012/2013). Culturally responsive literacy pedagogy: Using children's literature to discuss topics of religious diversity. Florida Reading Journal, 49(1), 17-24. Retrieved from https://digital.usfsp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=fac_publications
- [183] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [184] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [185] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [186] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [187] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [188] Gunn, A. A., Bennett, S.V., & Morton, M. L. (2012/2013). Culturally responsive literacy pedagogy: Using children's literature to discuss topics of religious diversity. Florida Reading Journal, 49(1), 17-24. https://digital.usfsp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=fac_publications
- [189] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [190] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [191] [Infant/Toddler Curriculum Framework](#) por [California Department of Education](#) se utiliza con autorización
- [192] Gunn, A. A., Bennett, S.V., & Morton, M. L. (2012/2013). Culturally responsive literacy pedagogy: Using children's literature to discuss topics of religious diversity. Florida Reading Journal, 49(1), 17-24. https://digital.usfsp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=fac_publications
- [193] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [194] Gunn, A. A., Bennett, S.V., & Morton, M. L. (2012/2013). Culturally responsive literacy pedagogy: Using children's literature to discuss topics of religious diversity. Florida Reading Journal, 49(1), 17-24. https://digital.usfsp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=fac_publications
- [195] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [196] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [197] [Dealing with religious difference in kindergarten](#) por Helena Stockinger bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [198] [Family Engagement and Cultural Perspectives](#) Por [Early Childhood National Center on Parent Family and Community Engagement](#) de dominio público . (Page 10)
- [199] [Family Partnerships and Culture](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia
- [200] [Cultural and Societal Influences on Child Development](#) por [Lumen Learning](#) bajo licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [201] [Intersectionality instead of One-Dimensionality and Addition](#) por [Freie Universitat Berlin](#) bajo licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [202] [Cultural and Societal Influences on Child Development](#) por [Lumen Learning](#) bajo licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [203] [MLK Day: Implicit Bias](#) por [Davidson College Library](#) bajo licencia [CC BY-SA 4.0](#)
- [204] [Infant/Toddler Curriculum Framework](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [205] [Initial Impression Formation](#) Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [206] [MLK Day: Implicit Bias](#) by [Davidson College Library](#) is licensed under [CC BY-SA 4.0](#)
- Fuente: Toque por el eterno resplandor (Touch by eternal sunshine <https://www.flickr.com/photos/yugandhar/997464862/>) bajo licencia CC BY NC SA 2.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/>);
- 02710009 de IAEA (https://www.flickr.com/photos/iaea_imagebank/8388691703/) Imagebank bajo licencia CC BY SA 2.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>);
- Madre e hija de imagebang (<https://www.flickr.com/photos/imagebang/82840013/>) bajo licencia CC BY NC 2.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.0/>);

- [207] [Initial Impression Formation](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [208] [Imagen](#) en [Pexels](#) de uso libre.
- [209] [Social Categorization and Stereotyping](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [210] [Social Categorization and Stereotyping](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [211] [Social Categorization and Stereotyping](#) de Charles Stangor, Rajiv Jhangiani, y Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 3.0](#)
- [212] Hinton P (2017) Estereotipos implícitos y el cerebro predictivo: cognición y cultura en la percepción de la persona. *Palgrave Communications*. 3:17086 doi: 10.1057/palcomms.2017.86. ([CC BY 4.0](#))
- [213] [Social Categorization and Stereotyping](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [214] [Reducing Discrimination](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [215] [Reducing Discrimination](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [216] [Student in Class](#) por [AlbertHerring](#) bajo licencia [CC BY-2.0](#)
- [217] [Reducing Discrimination](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [218] [Imagen](#) por Staff Sgt. Shawn Morris es de dominio público.
- [219] [Reducing Discrimination](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [220] [Preschool Curriculum Framework Volume 3](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia
- [221] [Reducing Discrimination](#) por Dr. Rajiv Jhangiani y Dr. Hammond Tarry bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](#)
- [222] [Questioning Our Biases: Growing in Self Awareness](#) por Lesley Richardson bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [223] [Multicultural Principles](#) por el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE.UU. Son de dominio público (Página 11) [California Early Childhood Educator Competencies](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia (Página 21)
- [224] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [225] [Prejudice and Discrimination](#) por Lumen Learning bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [226] [Multicultural Principles](#) Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU. Son de dominio público. (Página 27)
- [227] [Prejudice and Discrimination](#) por Lumen Learning bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [228] [Prejudice and Discrimination](#) por Lumen Learning bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [229] [Ableism](#) de Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [230] [Prejudice and Discrimination](#) por Lumen Learning bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [231] [Ableism](#) de Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [232] [Ableism](#) de Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [233] [Ableism](#) de Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [234] [Ableism](#) de Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [235] [Ableism](#) de Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [236] [Prejudice and Discrimination](#) por Lumen Learning bajo licencia [CC BY 4.0](#)
- [237] Stern, Caryl. (2000). Hablando con niños pequeños sobre prejuicios y discriminación. De <https://www.adl.org/education/resources/tools-and-strategies/talking-to-young-children-about-prejudice>
- [238] Stern, Caryl. (2000). Hablando con niños pequeños sobre prejuicios y discriminación. De <https://www.adl.org/education/resources/tools-and-strategies/talking-to-young-children-about-prejudice>
- [239] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [240] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia
- [241] [Multicultural Principles](#) Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE.UU. Son de dominio público. (Páginas 26-27)

- [242] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [243] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [244] NAEYC. (2011). Código de conducta ética y declaración de compromiso. De https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Ethics%20Position%20Statement2011_09202013update.pdf
- [245] [Covert racism](#) por Wikimedia bajo licencia [CC BY-SA 3.0](#)
- [246] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia
- [247] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [248] [A Guide to Culturally Sensitive Care](#) por [California Department of Education](#) bajo licencia.
- [249] [Privilege as Practice: A Framework for Engaging with Sustainability, Diversity, Privilege, and Power](#) por Matthew Kolan y Kaylynn Sullivan TwoTrees bajo licencia [CC BY 3.0](#)
- [250] [Privilege as Practice: A Framework for Engaging with Sustainability, Diversity, Privilege, and Power](#) por Matthew Kolan y Kaylynn Sullivan TwoTrees bajo licencia [CC BY 3.0](#)
- [251] [Privilege as Practice: A Framework for Engaging with Sustainability, Diversity, Privilege, and Power](#) por Matthew Kolan y Kaylynn Sullivan TwoTrees bajo licencia [CC BY 3.0](#)
- [252] [Privilege as Practice: A Framework for Engaging with Sustainability, Diversity, Privilege, and Power](#) por Matthew Kolan y Kaylynn Sullivan TwoTrees bajo licencia [CC BY 3.0](#)
- [253] En este libro, hemos optado por utilizar el negro en lugar del afroamericano para ser más inclusivos
- [254] [African American Boy Free Photo](#) por Wevans2360 de libre uso.
- [255] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público.
- [256] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público.
- [257] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público.
- [258] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público.
- [259] [Privilege as Practice: A Framework for Engaging with Sustainability, Diversity, Privilege, and Power](#) por Matthew Kolan y Kaylynn Sullivan TwoTrees bajo licencia [CC BY 3.0](#)
- [260] [Privilege as Practice: A Framework for Engaging with Sustainability, Diversity, Privilege, and Power](#) por Matthew Kolan y Kaylynn Sullivan TwoTrees bajo licencia [CC BY 3.0](#)
- [261] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público. (página 9)
- [262] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público. (página 9)
- [263] Dumais, S.A. (2006). Capital cultural de la primera infancia, hábitos parentales y percepciones de los docentes. De https://www.academia.edu/706636/Early_childhood_cultural_capital_parental_habitus_and_teachers_perception
- [264] [Supporting the School Readiness and Success of Young African American Boys Project](#) por [Department of Health and Human Services](#) es de dominio público. (página 9)